

H. lit. P.

5

w

H. lit. P. 5 W

H. L. P. 5 W

ZUR
REFORM DER HÖHEREN SCHULEN
IN
DEUTSCHLAND.

VON

C. ALEXI,

DIRECTOR DES GYMNASIUMS ZU MÜLHAUSEN I. ELS. UND AUSSERORD. MITGLIED DES KAISERLICHEN
OBERSCHULRATS FÜR ELSASS-LOTHRINGEN.



LANGENSALZA,
DRUCK UND VERLAG VON HERMANN BEYER & SÖHNE.
1883.

6 A

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht.

Herausgegeben von
Friedrich Mann.

Jährlich 52 Nummern, Preis 6 M 40 Pf.

Die Zeitschrift, welche auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik steht, ohne andere Richtungen prinzipiell auszuschließen, will einerseits an der Weiterentwicklung der pädagogischen Wissenschaft sich selbstthätig beteiligen, andererseits die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiete der Pädagogik für den Unterricht verwerten. Es wechseln somit Artikel rein theoretischer Natur mit solchen ab, die unmittelbar der Praxis dienen wollen. Die gebotenen Präparationen für die Behandlung einzelner Unterrichtsgegenstände sollen zeigen, wie die im theoretischen Teile dargelegten Prinzipien in der Praxis zu bethätigen sind, und somit zugleich Belege und Prüfsteine für die Richtigkeit jener Prinzipien bilden.

Zur Orientierung über den Inhalt geben wir hier die Überschriften einiger Artikel aus dem laufenden Jahrgange.

Die Psychologie im Unterricht. Von Dir. E. Ackermann. — **Präparation aus dem naturkundlichen Unterricht.** Von E. Scheller. — **Ein Lehrer der Athener (Sokrates).** Von Dr. Adolf Bolliger. — **Zwei Lehrerromane.** Von Dr. A. Bliedner. — **Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen für den Unterricht.** Von Dir. E. Ackermann. — **Zur Geschichte des biblischen Geschichtsunterrichts.** Von H. Grosse. — **Die Rosskastanie.** Stoff zu einer Präparation für den naturgeschichtlichen Unterricht. Von Junge. — **Von dem Werte der praktischen Arbeit für die Erziehung.** Von Dr. W. Götze. — **Zum deutschen Sprachunterricht.** Von Landesschulinsp. A. Ritter v. Wilhelm. — **Gegen die konzentrischen Kreise im bibl. Geschichtsunterricht.** Von Dr. R. Staude. — **Das Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit im naturgeschichtl. Unterricht.** Von Junge. — **Wilhelm von Giesebrecht als Pädagog.** Von Dr. Göpfert. — **Über den Idealismus und seine Bedeutung für Denken und Leben.** Von Dr. Hans Heussler. — **Methodische Richtlinien zum ersten Rechenunterricht.** Von Teupser. u. a.

Man abonniert bei jeder Buchhandlung und Postanstalt.

Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus.

In Verbindung mit mehreren Gelehrten herausgegeben von

Theodor Allihn und Otto Flügel.

Band XII. Preis 8 M.

Die Zeitschrift für exakte Philosophie wird wie bisher in erster Linie sich an den Geist und die Untersuchungen Herbart's und seiner Schule anschließen.

Jeder Band erscheint in 4 zwanglosen Heften. Zur Orientierung geben wir nachfolgend den Inhalt der 3 ersten Hefte des 12. Bandes:

Über das Problem der Materie mit Rücksicht auf die neuere betreffende Litteratur. Von C. S. Cornelius. — **Einige Bemerkungen über den Entwicklungsgang der theoretischen Philosophie Plato's.** Von Chr. A. Thilo. — **Über Wundt's Erkenntnislehre.** Von O. Flügel. — **Einige Proben moderner philosophischer Versuche in besonderer Beziehung zu Kant.** Von Chr. A. Thilo. — **Die Aufgabe der Metaphysik.** Von Ludwig Ballauff. — **Über R. Zimmermann's metaphysische Ansicht.** Von O. Flügel. — **Über die Verbreitung der Herbart'schen Philosophie in Böhmen.** Von Prof. Durdík. — **Recensionen. — Nekrologe.**

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

ZUR
REFORM DER HÖHEREN SCHULEN
IN
DEUTSCHLAND.

VON

C. ALEXI,

DIRECTOR DES GYMNASIUMS ZU MÜLHAUSEN I. ELS. UND AUSSERORD. MITGLIED DES KAISERLICHEN
OBERSCHULRATS FÜR ELSASS-LOTHRINGEN.



LANGENSALZA,

DRUCK UND VERLAG VON HERMANN BEYER & SÖHNE.

1883.





Es gehört eine gewisse Überwindung dazu, noch etwas über die Schulreform zu schreiben. Erstlich sind so viele Schriften und Artikel über diese Frage veröffentlicht worden, daß nicht minder der Stoff wie die Geduld der Leserwelt erschöpft scheint; dann aber ist es ein wenig dankbares Unternehmen, im Interesse der Sache die Wahrheit zu sagen, die allein helfen kann, aber nicht immer gefällt, und bei der Kritik von Einrichtungen sich dem Verdachte auszusetzen, als ob dieselbe Personen gelte — was fern liegt. Auch kann die Erfahrung abschrecken, daß Reformvorschläge oft daran scheitern, weil dieselben nicht im Geiste und Sinne des intellektuellen Urhebers ausgeführt werden. Wenn ich trotzdem diese Schrift veröffentliche, so bestimmt mich dazu der Umstand, daß die Frage der Schulreform jetzt in ein ganz neues Stadium getreten ist. Vor etwa 2 Jahrzehnten nahm das höhere Schulwesen anscheinend einen frischen Aufschwung, da die Zahl der höheren Lehranstalten erheblich vermehrt wurde. Der dadurch notwendig gewordene Bedarf an Lehrkräften konnte jedoch nicht auf reguläre Weise gedeckt werden, und die Unterrichtsverwaltung sah sich genötigt, um die Ansprüche zu befriedigen, zu außsergewöhnlichen Maßregeln zu greifen, welche — wie es sich später zeigte — höchst nachteilig auf die Entwicklung des ganzen höheren Unterrichtswesens wirkte. Man verwandte nicht nur Probekandidaten als wissenschaftliche Hilfslehrer mit voller Stundenzahl, sondern auch exmatrikulierte Studenten, die sich über ihre wissenschaftliche Befähigung noch nicht ausgewiesen hatten und im Unterrichten nicht geübt waren.

Die üblen Folgen blieben nicht aus. Auf einmal erschollen die Klagen wegen *Überbürdung der Schüler*. Broschüren und Leitungsartikel in Masse bekämpften diesen Übelstand, man fing an nicht nur für die leibliche sondern auch für die geistige Gesundheit der deutschen Jugend besorgt zu werden. Natürlich suchte man nach den Ursachen der Überbürdung und glaubte dieselben in allerlei einzelnen Umständen zu entdecken. Die mangelhafte Begabung der Schüler, die Lähmung der Energie und des Interesses durch ihr Leben außserhalb der Schule, die unzweckmäßige Ausführung der Lehrpläne u. dgl. wurden als Ursachen der Überbürdung bezeichnet. Die Thatsache, daß eine Über-

bürdung vorliege, liefs sich nicht mehr leugen und es handelte sich darum, geeignete Vorschläge zur Abhilfe der bestehenden Übelstände zu machen. Bestimmte Gründe bewogen mich damals der Frage näher zu treten, und das veranlafste mich zur Herausgabe einer Broschüre¹⁾ in welcher ich die damaligen Schulverhältnisse Preussens zur Sprache brachte. *U. a. bezeichnete ich als notwendige Voraussetzung jedweder Reform eine bessere Vorbildung des höheren Lehrerstandes* und machte den Vorschlag zur Errichtung sogenannter „Seminargymnasien“. Keine deutsche Regierung konnte sich zu einer derartigen Mafsregel entschliessen; jedoch hatte meine Schrift nebenbei die Wirkung, dafs die Frage der Abschaffung des französischen und griechischen Skriptums beim Abiturientenexamen wieder auf die Tagesordnung gesetzt wurde. Bekanntlich wurden zuerst in Elsaß-Lothringen die griechische und französische Arbeit und der lateinische Aufsatz als Forderung der Abiturientenprüfung abgeschafft, wobei freilich durch die Einführung der bei weitem schwierigeren lateinischen „Komposition“ die scheinbar gewährte Erleichterung wieder aufgehoben wurde; dann folgte Preussen mit ähnlichen Reformen. Meine Schrift fand auch anderweitig Beachtung. Der „deutsche Verein für öffentliche Gesundheitspflege“ verhandelte nämlich 1877 auf der Versammlung zu Nürnberg die Frage, welchen Einflufs die heutigen Unterrichtsgrundsätze in den Schulen auf die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechtes ausübten und setzte auf die Tagesordnung der nächstjährigen Versammlung wiederum ein schulhygienisches Thema: *die Zahl der Schulstunden und deren Verteilung auf die Tageszeiten.*

Ich wurde nun von dem Präsidium jenes Vereins um Übernahme dieses Referates ersucht und entwickelte auf der Versammlung in Dresden meine Ansicht kurz dahin,²⁾ dafs eine Herabsetzung der Unterrichtszeit nicht nur vom hygienischen, sondern auch vom pädagogischen Standpunkte gefordert werden *müsse* und gefordert werden *könne*, ohne die Bildungshöhe und die Leistungsfähigkeit unserer Nation herabzudrücken. Diese Ansicht ist jetzt siegreich durchgedrungen. In Elsaß-Lothringen und in Preussen ist die Zahl der Unterrichtsstunden in einzelnen Fächern vermindert worden, und es ist nur eine Frage der Zeit, dafs dieser Grundsatz zur konsequenten Durchführung kommt. Die Verhältnisse sind eben mächtiger als die Menschen. Noch die Stettiner Philologerversammlung v. J. 1879 wollte von Überbürdung überhaupt nichts wissen, und schon im Jahre 1882 wurde in der Zirkularverfügung des Preussischen Ministers der geistlichen etc. Angelegenheiten die Berechtigung der Klagen, die seitens des Publikums und unbefangener Schulmänner erhoben worden waren, im wesentlichen als berechtigt anerkannt. Endlich drang auch die Erkenntnis durch, dafs die unzureichende Vorbil-

¹⁾ Das höhere Unterrichtswesen in Preussen. Gütersloh 1877.

²⁾ S. Deutsche Vierteljahrsschrift für öffentl. Gesundheitspflege, Bd. XI, 1. Heft.

dung der Lehrer und der Mangel an einer rationellen Didaktik (Methode) die Hauptschuld an den Zuständen trage, *welche die allgemeine Unzufriedenheit hervorgerufen hatte*, und dafs die anderen Umstände nur *sekundäre* Bedeutung haben. Der leider zu früh verstorbene Hofrat *Dr. Perthes*, dessen Reformvorschläge auf dem Gebiete des lateinischen Unterrichtes auf *Herbartschen* didaktischen Grundsätzen beruhen, erhob noch kurz vor seinem Hinscheiden seine Stimme in der Zeitschrift für Gymnasialwesen (XXII. Heft) in diesem Sinne und forderte die Errichtung von Seminargymnasien, welchen er den Namen „Pädagogische Akademien“ beigelegt wissen wollte. *Dr. Frick*, der Direktor der *Franckeschen* Stiftungen in Halle, rief von neuem das „Seminarium praeceptorum“ ins Leben und veröffentlichte die gemachten Erfahrungen in einer Schrift „Das Seminarium praeceptorum an den *Franckeschen* Stiftungen zu Halle“, welche epochemachend wirkte. Das Preussische Unterrichtsministerium machte nunmehr im Februar 1883 eine Vorlage an das Abgeordnetenhaus, in welcher es die Notwendigkeit einer besseren Vorbildung der Lehrer anerkannte. Aber der Vorschlag der Einführung eines zweiten pädagogischen Examens und andere Mafsnahmen, welche den jetzigen Zustand — nur in anderer Form — vereinigt haben würden, fand keinen Beifall. Die Vorlage wurde abgelehnt.

Hiermit ist die Seminarfrage in ein neues Stadium getreten, sie ist zur *pädagogischen Kabinetsfrage* geworden. Die Vertreter des Landes haben ohne Unterschied der politischen und der kirchenpolitischen Richtung ihre grösste Bereitwilligkeit an den Tag gelegt, die nötigen Mittel zu einer besseren Ausbildung des Lehrerstandes und einer darauf gegründeten Reform des höheren Unterrichtswesens zu gewähren; sie lehnen aber ihre Mitwirkung für halbe Mafsregeln ab und verlangen den Bruch mit einem System, welches das höhere Schulwesen zur Stagnation verurteilt.

Da nun die „Seminarfrage“ in dieses neue Stadium getreten war, so entschlofs ich mich, meine Vorschläge zu erneuern und zugleich für eine Reform des mir übrigens unentbehrlich scheinenden klassischen Studiums nach *Herbartschen* Grundsätzen einzutreten.

Ich veröffentlichte zu dem Zwecke als Beilage zum diesjährigen Herbstprogramm des hiesigen Gymnasiums eine Abhandlung unter dem Titel: „Über die Unentbehrlichkeit der altklassischen Studien an den höheren Lehranstalten und über die Notwendigkeit einer zeitgemäfsen Reform derselben.“ Bald nach der Ausgabe dieser Programmabhandlung wurden die Referate des Direktors *Dr. Frick* (Halle) und des Direktors *Dr. Friedel* (Stendal) zu den Verhandlungen der vierten Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen veröffentlicht (Berlin, 1883. *Weidmann*). Des Thema des Referats lautete: „Inwieweit sind die *Herbart*-, *Ziller*-, *Stoyschen* didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?“ Die Direktorenkonferenz hat

mit an Einstimmigkeit grenzender Majorität die Thesen des *Dr. Frick* angenommen und sich damit für die Verwertung der *Herbart-, Ziller-, Stoy*schen didaktischen Grundsätze prinzipiell erklärt. Unter diesen Umständen dürfte es, abgesehen von den vielfach an mich ergangenen Anforderungen gerechtfertigt erscheinen, wenn ich meine Programmabhandlung, welche unabhängig von den Beratungen der Direktorenkonferenz zu gleicher Zeit zu demselben Resultat gelangt ist, in Form einer Broschüre weiteren Kreisen zugänglich mache, um so mehr, als ich diese „brennende Frage“ auch noch von anderen Gesichtspunkten beleuchte, die zur Klärung der Sachlage nicht unerheblich mitwirken dürften.

Ich möchte hier noch dem Vorurteile begegnen, als ob die *Herbartsche* Richtung absolut unverträglich mit einem positiv christlichen Standpunkte sei. Diese Richtung hat seit zwei Jahrzehnten rastlos an einer wissenschaftlichen Erfassung der Ziele und der Mittel der Erziehung und des Unterrichts gearbeitet. Längst in den Kreisen der Lehrer des niederen Schulwesens bekannt und zum Segen desselben befolgt, gelingt es ihr nur langsam, sich Eingang in die Lehrerkreise des höheren Schulwesens zu verschaffen. Die spekulative Psychologie *Herbarts* und die infolgedessen ungenügende religiöse und sittliche Grundlage seiner Pädagogik sind es, die viele positiv christlich gesinnte Schulmänner abschrecken, aber — wie ich meine — mit Unrecht. Seine Didaktik verträgt sich mit jeder psychologischen Grundanschauung; sie steht in keinem inneren Zusammenhange mit seiner mechanischen Psychologie, sondern nur mit seiner empirischen, deren scharfsinnige Beobachtungen jeder Schulmann und jeder, der sich liebevoll mit der Natur des Kindes beschäftigt, durch eigene Erfahrung bestätigt finden wird. *Herbarts* Schule zudem hat seine spekulative Psychologie mannigfach modifiziert; *Ziller* und *Stoy* z. B. begründen ihre Teleologie auf die Fundamentalsätze des christlichen Glaubens.

Ich gebe mich nicht der Illusion hin, daß die Frage der Schulreform durch diese neue Wendung der Dinge der Lösung nahe sei, aber es ist immerhin ein prinzipieller Fortschritt, der unter allen Umständen seine praktischen Folgen haben wird. Die Lehrerwelt wird sich schnell mit der *Herbartschen* Didaktik befreunden. Man wird sich bald überzeugen, daß dieselbe Klarheit in die Verhältnisse bringt. Wenn jetzt, infolge der mangelhaften Methode, für welche die Lehrer nicht verantwortlich sind, an die Schüler zu große Anforderungen gestellt werden, so wird sich das Verhältnis umkehren. Die Schüler werden entlastet, die Lehrer mehr belastet werden. Wenn jede Unterrichtsstunde gleichsam ein kleines Kunstwerk sein soll, so brauchen die Lehrer mehr Zeit zur Vorbereitung und dies erfordert unbedingt eine Reduktion des jetzt üblichen Durchschnittssatzes von 22—24 Stunden, sowie der zum großen Teile überflüssigen Korrekturen. Man spricht immer bloß von einer *Überbürdung der Schüler*; man beseitige lieber die *Überbürdung*

der Lehrer, dann wird die erstere von selbst aufhören. Finanzielle Bedenken stehen dem nicht entgegen; die Verminderung der Lehrstunden, welche bei besserer Ausbildung der Lehrer allmählich eintreten kann, ermöglicht auch eine Entlastung der Lehrer.

Aus der allseitigen Erörterung der vorliegenden Frage ergibt sich, daß der Kernpunkt der Sache die systematische Vorbildung der Lehrer für das höhere Unterrichtswesen ist. *Das ist der erste unerläßliche Schritt auf dem Wege einer Reform, welche nicht bloßes Flickwerk werden soll.*

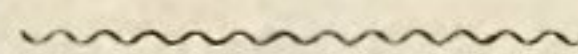
Aus rationellen Gründen werden sich dann mit Notwendigkeit Änderungen in der Organisation der Schulen ergeben, welcher sich auch die Universitäten werden anpassen müssen. Das Verhältnis der Gymnasien und der anderen höheren Lehranstalten zu den Universitäten ist ein wunder Punkt. In der Sitzung des preussischen Abgeordnetenhauses vom Februar 1883 sowie bei früheren Gelegenheiten haben Vertreter des Landes mehrfach die Universitäten einer scharfen Kritik unterworfen. Uns interessiert nur die Wahrnehmung, daß die allgemeine Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird, daß die Mängel der höheren Lehranstalten zum großen Teile nicht in ihnen selbst, sondern in den an den Hochschulen herrschenden Zuständen zu suchen sind. Hierauf macht auch der Korreferent *von Pforte* (Separatabdruck etc. S. 34) aufmerksam, wenn er sagt: „Ich kann dem Referenten darin nicht zustimmen, daß die höheren Lehranstalten die Forderung des *erziehenden Unterrichts* immer in angemessener Weise im Auge gehabt haben sollen, bin vielmehr der Ansicht, daß wesentlich die Nichtbeachtung derselben es verschuldet hat, daß die Gymnasien Jahrzehnte hindurch *viel zu sehr nach dem Massstab der auf den Universitäten getriebenen Studien ihre Unterrichtsarbeit gestaltet und so in einen noch nicht ganz überwundenen grammatistischen Unfug hineingeraten sind*; und meines Erachtens thut es in der Gegenwart den höheren Schulen recht not, auch den Forderungen der naturwissenschaftlich-mathematisch-medizinischen Universitätskreisen gegenüber, sich dessen klar bewußt zu sein, *daß ihr Unterricht ein allgemein erziehender sein soll, und daß die Universitätsprofessoren ihre Arbeit nach derjenigen der höheren Schulen und nicht umgekehrt einzurichten haben.*“

Mülhausen i. E., im August 1883.

C. Alexi.

Inhalt.

	Seite
I. Einleitung	I
II. Die Unentbehrlichkeit der altklassischen Studien für die deutsche höhere Bildung	3
1. Die Idee und der Zweck der Erziehung	3
2. Die deutsche höhere Bildung in ihrer historischen Entwicklung. .	II
3. Die Gegner der klassischen Bildung	13
4. Der reale Wert der klassischen Bildung.	21
III. Die notwendigen und die möglichen Reformen auf dem Ge- biete des höheren Schulwesens.	24
1. Die vorhandenen Übelstände und ihre Ursachen	24
2. Praktische Vorschläge zur Beseitigung der vorhandenen Übelstände. .	29
a) Die Organisation der höheren Schulen	30
b) Die fachwissenschaftliche und die pädagogische Ausbildung der Lehrer des höheren Schulamts	32
c) Die Methode	45
IV. Schlufs	53



I. Einleitung.

Eine Einrichtung ist gut, wenn sie ihren Zweck erfüllt. Werden Zweifel erhoben, daß eine bestehende Einrichtung ihren Zweck noch erfülle, so gilt es in erster Linie zu untersuchen, welches der Zweck und die Bestimmung der betreffenden Einrichtung sei. Ergibt sich dann, daß dieselbe wirklich nicht mehr das leistet, was sie früher geleistet hat, so sind zwei Ursachen denkbar: entweder man hat den Zweck aus den Augen verloren, oder die Mittel, den Zweck zu erreichen, sind die richtigen nicht.

Diese Bewandnis hat es mit der Institution der Schule. Thatsache ist, daß ein allgemeines Verlangen nach einer Reform, besonders der höheren Schulen in Deutschland, erhoben wird. Die Angriffe auf die jetzige Organisation des Schulwesens sind zum Teil sehr scharf; ob in dem Umfange begründet, bleibe zunächst dahin gestellt. Die Eltern haben offenbar den berechtigten Anspruch, daß diese für das Wohl ihrer Kinder und für die Entwicklung des ganzen Volkslebens so wichtige Frage einer gründlichen Erörterung unterzogen werde. Diesen Anspruch haben die meisten deutschen Regierungen als berechtigt anerkannt und mit ebenso großer Besonnenheit als Korrektheit die Reform in Angriff genommen. Die Überbürdung der Schüler an höheren Anstalten konnte nicht mehr geleugnet werden. Das führte zur Erörterung der sehr wichtigen Frage, wie weit es überhaupt vom hygienischen Standpunkte aus rationell und statthaft sei, die geistigen und leiblichen Kräfte der Jugend in Anspruch zu nehmen. Diese Frage ist in mehreren Bundesstaaten von Sachverständigen-Kommissionen in bestimmter Weise beantwortet worden. Allmählich tritt eine Beruhigung der Gemüter ein, da man sieht, daß die Angelegenheit in das richtige Fahrwasser gekommen ist, und mehr objektive Erwägungen machen den erst leidenschaftlichen Erörterungen Platz. Man beginnt die einzelnen inbetracht kommenden Momente mehr und mehr auseinanderzuhalten. Der Streit, ob humanistische oder realistische Bildung, das unglückselige Hineinziehen der Schule in den Kulturkampf, die Eifersucht zwischen den beiden Hauptrichtungen in der Lehrerwelt und der Widerstreit zweier sich heftig befehdenden, diametral entgegengesetzten Weltanschauungen,

die im Kampf für und gegen die konfessionelle Schule ihren Ausdruck finden, trugen das Ihrige dazu bei, die an sich durchaus nicht so schwierige Frage der Schulreform zu verwirren, Eltern und Lehrer zu verbittern und eine friedliche Lösung zu erschweren. Die Freunde des Alten verhielten sich der veränderten Kulturlage gegenüber ablehnend und wollten die Gymnasien unverändert auf dem alten Standpunkte lassen, wie sie etwa vor 100 Jahren gewesen sind; sie übersahen, daß die Zeiten sich geändert haben, daß die Wissenschaft nicht mehr einzig und allein auf die Kenntnis und Erkenntnis des Altertums beschränkt ist. Dieses starre Festhalten am Althergebrachten war ehrenwert, aber kurzsichtig; es arbeitete den Gegnern, welche die klassischen Studien als überlebt, als unnütz, ja sogar als schädlich bezeichneten, in die Hände. Der mehr auf das Praktische und Nützliche gerichtete Geist der Gegenwart begünstigte die den Gymnasien feindliche Agitation und bedrohte die Kontinuität der nationalen Bildung. Diese ganze Bewegung hat aber entschieden den Nutzen gehabt, daß diejenigen, welche zunächst kompetent waren und den Klagen und Wünschen des Publikums gegenüber nicht so lange hätten taub bleiben sollen, das Studium der Erziehungsfrage überhaupt in die Hand nahmen und nach den Ursachen der Unzufriedenheit und den Mitteln zur Abhilfe suchten.

Man kann wohl sagen, es besteht in den beteiligten Kreisen kein Zweifel mehr, daß die Ursachen der nicht zu leugnenden Mißstände ebenso sehr in der Veränderung der Physiognomie der menschlichen Gesellschaft in religiöser, sittlicher, politischer und sozialer Hinsicht überhaupt zu suchen sei, als in der Schulorganisation, welche mit der Weiterentwicklung des öffentlichen Lebens nicht ganz gleichen Schritt gehalten hat. In dem Erlaß des Statthalters von Elsaß-Lothringen vom 11. April 1882, ferner in der Zirkularverfügung des Preussischen Ministeriums vom 27. Mai 1882, welche die revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen begleitete, in der Generalverordnung des Königlich Sächsischen Ministeriums vom 10. März 1882, in dem Ausschreiben des Großherzoglich Hessischen Ministeriums vom 23. Februar 1883 und andern amtlichen Kundgebungen sind die Mängel des Schulwesens sowie die außerhalb der Schule liegenden Ursachen genannt, soweit sie offen zu Tage liegen. Schritte zur Abhilfe sind gethan oder in Vorbereitung. An dem Willen fehlt es nirgends, aber das Vollbringen hängt vom Geiste des Lehrerstandes einerseits und von der Einsicht des Publikums anderseits ab. Klarheit inbezug auf den Zweck und die Mittel der Bildung sind die Grundbedingungen für das Gelingen der Reform.

Die nachfolgende Abhandlung bezweckt zur Klärung der Sache beizutragen, indem sie die Grundfrage, um die es sich auf dem Gebiete des höheren Schulwesens handelt, einer Erörterung unterwirft, ob unsere höhere Schulbildung weiter auf den altklassischen Studien aufgebaut

werden soll oder nicht, und ob im Bejahungsfalle Reformen notwendig und möglich sind.

Die Antwort hierauf hängt zunächst von der Beantwortung der Frage ab: Was ist Erziehung, was ist ihre Idee, ihr Zweck?

II. Die Unentbehrlichkeit der altklassischen Studien für die deutsche höhere Bildung.

1. Die Idee und der Zweck der Erziehung.

„Δός μοι ποῦ στῶ.“ — „Καὶ οὐκ ἔστιν
ἐν ἄλλῳ οὐδενὶ ἢ σωτηρία· οὐδὲ γὰρ ὄνομά
ἐστιν ἕτερον ὑπὸ τὸν οὐρανὸν τὸ δεδόμενον
ἐν ἀνθρώποις, ἐν ᾧ δεῖ σωθῆναι ὑμᾶς.“ Πρ.
ἀποστ. 4, 12.

Das Objekt der Erziehung (und Bildung) ist der Mensch, und die Pädagogik die Wissenschaft der Erziehung. Zum Begriff der Erziehung gelangt man wie zu allen Begriffen durch Induktion, auf der erst wieder alle Deduktion beruht. Betrachten wir daher den „dialektischen Prozess“, welchen der Begriff der Erziehung geschichtlich durchgemacht hat, um zu einem sicheren Resultat zu gelangen, aus welchem sich ein wissenschaftliches Prinzip ableiten läßt.

Der erste Versuch, eine Theorie der Erziehung zu geben, rührt von *Amos Comenius* (1592—1671) her, welcher durch sein Hauptwerk, die „*Didactica magna*“, der erste Träger der modernen Pädagogik geworden ist, indem er von *einem* Prinzip (Naturgemäfsheit im Unterricht) aus das Gesamtgebiet der Erziehung darzustellen unternahm. Das Hauptziel des Menschen ist nach *Comenius* der Genuß der ewigen Seligkeit in und mit Gott; nur in dem Grade entspricht er dem Begriffe „Mensch“, als er dieses Ziel erreicht. Aus seinem irdischen Leben erwachsen ihm drei Aufgaben, dafs er 1. das vernünftige Geschöpf, 2. das über die Geschöpfe herrschende Geschöpf und 3. als Geschöpf des Schöpfers Abbild und Freude sei. Von Natur besitzt er den Trieb nach Bildung, Tugend und Frömmigkeit. Doch diese vermag die Natur nicht allein zu geben; sie kann nur durch den Unterricht erworben werden, der den Menschen in Wissenschaft, Tugenden und Religion einweiht. Hieraus ergibt sich, dafs es die Aufgabe der Schule ist, die Anlagen und das Wissen auszubilden, die Ausdrucksweise zu verfeinern, die Sitten zu veredeln und zur Gottesverehrung zu erziehen. Die Grundsätze der Erziehung sind nach Anleitung der Natur aufzusuchen.

Michael v. Montaigne (1533—1592) findet den Zweck der Erziehung darin, daß der Zögling zu einem *tugendhaften* Leben angeleitet werde; das aber geschehe durch erziehenden Unterricht. Diese Forderung stellt er in dem Sinne, daß die Tugend nützlich und angenehm sei. Der wahre ethische Wert der Tugend ist ihm fremd.

Locke (1632—1704) sagt: „Das hohe und kostbare Ziel, welches bei der Erziehung zu erstreben ist, ist die Tugend. Die große Aufgabe eines Erziehers besteht darin, die Sitten eines Zöglings zu veredeln und seinen Geist zu bilden, gute Gewohnheiten und die Grundsätze der Tugend und Weisheit in ihm zu befestigen etc.“

Nach *Rousseau* (1712—1778) ist der Mensch von Natur gut und die Erziehung hat nur alles dasjenige, was der weiteren Entwicklung der menschlichen Natur hemmend in den Weg tritt, fernzuhalten; sie muß demnach nur negativ sein. Der Zweck der Erziehung ist nicht, einen Bürger, sondern einen Menschen zu bilden.

Derjenige, der die Pädagogik in eine neue Bahn lenkte und zugleich der Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik wurde, ist *Pestalozzi* (1746—1827). Nach seiner Ansicht fühlt sich der Mensch auf eine dreifache Art in der Welt: 1. als ein *Werk der Natur*, 2. als ein *Werk des Geschlechts* (oder der Welt) und 3. als ein *Werk seiner selbst*. Diesem Gange der Natur müssen Erziehung und Gesetzgebung folgen. Die naturgemäße, harmonische Entwicklung aller Kräfte des Menschen behufs der Herausbildung der wahren sittlichen Natur desselben, die Umgestaltung der sinnlichen Natur des Menschen zur sittlichen, ist das neue Prinzip der Pädagogik Pestalozzis. Zwar hatte schon *Comenius* wie *Rousseau* den Grundsatz einer *naturgemäßen* Erziehung aufgestellt. Während aber *Comenius* unter Natur nur die äussere, objektive Welt verstand und *Rousseau* sie im Gegensatz zur Kunst, zur Zivilisation faßte, suchte *Pestalozzi* sie positiv zu bestimmen und setzte sie in die durch die Pflicht gebundene Freiheit. Aus der Bestimmung dieser wahrhaft menschlichen Natur ergaben sich ihm auf *psychologischem* Wege die *Mittel* zur Erziehung.

Eine wissenschaftliche ethische Grundlage gab der Pädagogik erst der Philosoph *Kant* (1724—1804). Der kategorische Imperativ: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne,“ ist ihm das allgemein gültige, absolute Sittengesetz, das Prinzip der Freiheit und der Autonomie des Willens gegenüber der Heteronomie der Willkür. Ist die Moralität nun das höchste Ziel des Menschen, so kann der letzte Zweck der Erziehung auch kein anderer sein, als den bei seiner Geburt sittlich indifferenten (?) Menschen zu einem moralischen Wesen umzugestalten. Als Prinzip der Erziehung stellt er auf: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, das ist der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden.“

Hegel (1771—1831) faßt die Erziehung als die Kunst, den Menschen sittlich zu machen, und *Schelling* (1775—1854), der zugleich für das Recht des Individuums eintritt, erblickt das Ziel der Erziehung in der Heranbildung der Idee der Gattung im Einzelnen. An den Gedanken *Schellings* anknüpfend verlangt *Graser* (1766—1841), daß die Erziehung eine individuelle sei, damit das Individuum gerade mit diesen seinen Anlagen der Gesamtheit nütze. Die eigentliche Bestimmung des Menschen sei die *Divinität* oder ein *divines Menschenleben*. Auch *Schleiermacher* (1768—1834) sieht als die Aufgabe der Erziehung an: das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden in das sittliche Leben.

In allen diesen Definitionen, so schön und edel sie sind, vermißt man Eines: die wissenschaftliche Erkenntnis vom Wesen (der Natur) des Menschen, d. h. also die anthropologische, die psychologische Grundlage. Das Verdienst, diese gegeben zu haben, gebührt *Herbart* (1776—1841), welcher als Begründer des psychologischen Kritizismus zu bezeichnen ist. Er hat nachgewiesen, daß die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft ist, welche ihre Prinzipien aus anderen philosophischen Wissenschaften empfängt, nämlich aus der Ethik und der Psychologie. Die Pädagogik ohne Ethik und Psychologie erklärt er mit Recht für rohen Empirismus. Aus jener entnimmt die Pädagogik ihre Bestimmung, ihr Ziel, ihre Idee; aus dieser schöpft sie die Erkenntnis der Natur des Menschen und somit die Mittel zur Erziehung. Als Zweck der Erziehung gilt nach *Herbart* die Tugend, und diese erblickt er in der inneren Freiheit. Die Herbartianer (*Waitz, Mager, Strümpell, Moller, Ziller, Stoy, Bartholomäi, Kern, Willmann, Rein* u. a.) haben diese Prinzipien weiter ausgebildet und arbeiten energisch an einer Reform des Schulwesens auf dieser wissenschaftlichen Grundlage. Der Mensch soll durch die Erziehung zum Ideal der Persönlichkeit erhoben werden, welches für die christliche Welt ihr konkretes Vorbild in dem historischen oder wenigstens in dem idealen Christus finde.

Das Ergebnis der historischen Entwicklung ist mithin, kurz gefaßt, folgendes: Das Objekt der Pädagogik ist die Erziehung (im weiteren Sinne: Erziehung und Unterricht), das Objekt der Erziehung aber der Mensch. Der Zweck der Erziehung ist die Herausbildung zur Idealpersönlichkeit, die Entwicklung der Anlagen und des Charakters des Individuums, damit es seine irdische und himmlische Bestimmung erfülle. Ethik und Anthropologie (Psychologie) sind die Hilfswissenschaften der Pädagogik; denn aus der ersteren ergibt sich die Bestimmung, aus der zweiten die Natur des Menschen, nach der sich rationell die Mittel der Erziehung zu richten haben.

Mit diesem allgemeinen Begriff der Erziehung ist nun noch kein bestimmtes System gegeben, kein bestimmter Anhalt für die Beurteilung der Brauchbarkeit bestehender Erziehungs- und Unterrichtsnormen gewonnen. Wenn das Ziel der Erziehung durch die Ethik, die Mittel

durch die Anthropologie bestimmt werden, so fragt es sich zunächst, wo die wahre Ethik, die wahre Psychologie (Anthropologie) zu suchen sei, worin die Bestimmung des Menschen bestehe und welches die geeignete Form zur Verwirklichung des Ideales sei. Wer bestimmt den Inhalt der Ethik? Der Staat, die Majorität, der Syllabus, die Wissenschaft? Wenn letztere, welcher Philosoph? *Spinoza, Kant, Holbach, Darwin, Häckel, Dubois-Reymond*? Oder vielleicht der konsequenteste darwinistische Philosoph — *Most*?

Hier ist eine große Lücke in der pädagogischen Wissenschaft, aber nur eine scheinbare — ja eine künstliche. Die Abneigung gegen das Christentum oder die Feigheit, sich offen zu ihm zu bekennen, scheint viele der wohlmeinendsten Pädagogen von dem letzten und entscheidenden Schritte zurückzuhalten — nämlich das sie sich zu dem Satze erheben, das Ethik und Anthropologie (Psychologie) ihre Prinzipien aus der christlichen Gotteswissenschaft holen müssen, wenn sie eine feste Grundlage haben sollen. Die neutestamentliche Ethik und Psychologie gibt die unfehlbare Norm für die Pädagogik. *Goethe* hat gesagt: „Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung von wahrhaft weisen Menschen genützt werden.“ Das die Moral im Zusammenhang mit der Religion steht, kann nur bestreiten, wer die menschliche Natur verkennt und die Geschichte ignoriert.¹⁾ Und in der That gehen auch von der biblischen Anthropologie und Ethik eine große Anzahl hervorragender Pädagogen aus, wie *A. H. Francke* und die rechte Seite der Pestalozzianer, wie *Wilhelm Harnisch* (1787—1864), *Christian Palmer*²⁾ (1811 — 1875), *Karl v. Raumer* (1783 — 1865) und neuerdings *G. v. Zetzschwitz*, während die linke Seite der Pestalozzianer (*Beneke, Diesterweg, Dittes* u. a.) die Menschennatur und die psychologische Wissenschaft rationalistisch willkürlich konstruieren.

Alle hervorragenden Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik Herbartischer Richtung stehen ebenfalls auf christlichem Standpunkte. *Stoy* sagt in seinem Kapitel von der pädagogischen Teleologie³⁾: „Die Untersuchungen (in § 17) fordern auf, die Zwecke der Erziehung nur, in dem Zögling selbst zu suchen und führen folgerichtig auf den Satz: die Gesamtheit der sittlichen Lebenszwecke ist allein von der Art, das ihre dereinstige Anerkennung von seiten des mündig gewordenen Zöglings mit Notwendigkeit vorausgesetzt werden kann. Da nun die vollkommenste Zeichnung des sittlichen Ideals diejenige ist, in welcher die

¹⁾ Vgl. den Artikel von *Luthardt* in der All. Ev.-Luth. Kirchenzeitung No. 27, 1868, und *Höhne, Kants Pelagianismus und Nomismus*. Leipzig, 1881.

²⁾ Vgl. dessen Aufsatz „Pädagogik des Neuen Testaments“ in *K. A. Schmid's Encyklopädie*.

³⁾ *Encyklopädie und Methodologie etc.* Leipzig, 1878, S. 32,

Resultate der philosophischen Entwicklung sich mit den Elementen des christlichen Glaubens vereinigen, so entnimmt die pädagogische Teleologie Lehensätze aus der Ethik und den Fundamentalsätzen des christlichen Glaubens.“ In ähnlicher Weise äußert sich Ziller in seinen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“,¹⁾ welcher wie die ganze Schule eine Versöhnung zwischen Religion und Wissenschaft erstrebt.

Man kann nach ihrem Standpunkt zur Ethik und Anthropologie die gesamte Pädagogenwelt in zwei große Gruppen scheiden. Die eine geht von der Ansicht aus, welche die Bibel lehrt. Die Quintessenz dieser Lehre ist: der Mensch ist als freie Persönlichkeit geschaffen, d. h. nach biblischem Ausdruck nach dem Ebenbilde Gottes, denn seine Gottähnlichkeit besteht in seiner freien Persönlichkeit. Die Freiheit nun schließt die Möglichkeit (*facultas*) eines Widerspruches gegen Gott ein. Diese Möglichkeit ist aber an sich folgerichtig keine Notwendigkeit. Mithin kann die erfahrungsmäßige Thatsache des Vorhandenseins des Bösen (der Sünde) nur daraus erklärt werden, daß der Mensch die Möglichkeit zur Wirklichkeit gemacht hat. *Durch einen Akt seiner Freiheit also hat er dies gethan.* Das ist ein zwingender Schluss. In allen Völkern lebt mehr oder minder deutlich die Erinnerung eines Falles am Anfang der Geschichte.²⁾ Mag auch der Rationalismus diese Lehre von dem in der Zeit geschehenen (d. i. historischen) Falle des Menschen und der Allgemeinheit³⁾ und der Vererbung der Sündhaftigkeit (Erbsünde) einen finstern Wahn nennen; mögen andere wie *Hegel* (Religionsphilosophie II) und *Straufs* in der kirchlichen Lehre nur den vorstellungsmäßigen Ausdruck für den Begriff der Entzweiung des Geistes sehen: gleichviel, die eherne Thatsache der Sünde und ihrer Allgemeinheit steht fest, nicht minder als das Bewußtsein davon im einzelnen Menschen wie in ganzen Völkern. Die Dichter aller Völker haben sich erschöpft in den düstersten Schilderungen von dem Bewußtsein menschlicher Schuld. Mit den Tragikern Griechenlands wetteifert der römische Satiriker *Juvenal*, und *Shakespeares* Richard III. und Macbeth sind erschütternde Zeugnisse für die Macht des inneren Verklägers. Wenn der Harfner im „Wilhelm Meister“ seine Lieder anstimmt, so singt er von der Unseligkeit der Schuldigen; und *Schiller* erkennt, daß der Übel größtes die Schuld ist.

Die Menschheit aber kann sich selbst nicht erlösen. Das beweist die Geschichte. Nicht die Natur kann erlösen, denn sie ist „unfühlend“; nicht die Wissenschaft, denn sie läßt kalt; nicht die Kunst, denn sie

¹⁾ S. 20.

²⁾ S. den Nachweis im Einzelnen bei *Zöckler*, Die Lehre vom Urstand des Menschen, 1879, und bei *Lüken*, Die Tradition des Menschengeschlechtes, 1869.

³⁾ *R. Schneider*, Christliche Klänge aus den griechischen und römischen Klassikern, 1865.

bildet aber sie bessert nicht: die einzige Erlösung ist die, welche wirklich geschehen, die Erlösung durch den Gottmenschen.

Ein Erzieher, der diese psychologische und geschichtliche Thatsache nicht erkennt, tappt im Finstern. Es ist notorisch, daß auf praktischem Gebiete nur diejenigen Pädagogen etwas Dauerndes geschaffen haben, welche auf dem Boden des Evangeliums stehen. Man vergleiche die ungeheuren Erfolge *A. H. Franckes* mit den Misserfolgen des sonst so trefflichen *Pestalozzi* und der Philanthropisten. In der Pädagogik beginnt die Verkenntung dieses wahren anthropologischen Sachverhaltes mit *J. J. Rousseau*. Sein Traum von der unverdorbenen Natur ist nirgends Wirklichkeit. Die Zustände der rohen Barbarei und der tierischen Laster, wie wir sie bei den rohen Heidenvölkern finden, sind nicht Reste ursprünglicher Natur, sondern geschichtlich gewordene Zustände späterer Gesunkenheit. Das beweist einerseits die Thatsache, daß die sogenannten Naturvölker, soweit wir geschichtlich Kunde haben, in immer größerem Rückschritt begriffen sind und dem Untergange entgegengehen, soweit sie nicht die *μετάνοια*, die erneuernde Kraft des Christentums, erreicht; andererseits das Vorhandensein von Trümmern einer früheren höheren Geistesbildung bei den verwilderten Völkern in Sprache, Sitte und Sage.

„Das Grundprinzip aller Moral“, sagt *Rousseau* (*Oeuvres de Rousseau*, Tom. II 18), „auf welches ich mein Raisonnement in allen meinen Schriften gebaut und welches ich im *Émile* mit aller mir möglichen Klarheit entwickelt habe, ist: daß der Mensch ein von Natur gutes Wesen sei, das Gerechtigkeit und Ordnung liebe, und daß keine ursprüngliche Verkehrtheit im menschlichen Herzen wohne.“ Diesen Fundamental-Irrtum seiner Pädagogik teilen leider viele sonst um die Fortentwicklung derselben als Wissenschaft und Kunst hochverdiente Schulmänner und Denker — man kann sagen unbegreiflicherweise. Auch *Pestalozzi* war in diesem Irrtum befangen; daraus erklären sich zum Teil seine Misserfolge trotz des großen Fortschritts, den sein Name sonst für die Erziehungskunst bedeutet. Aus dieser falschen Voraussetzung kann auch nur ein falscher Schluß abgeleitet sein, nämlich der Schluß auf die *Unfehlbarkeit der Methode*, an welche *Pestalozzi* und viele seiner Jünger glauben. Natürlich, wenn dem Menschen die Kraft angedichtet wird, daß er sich selbst erlösen könne — und *Pestalozzi* wie *Rousseau* halten dies für möglich, wie sie auch annehmen, daß der Mensch sich das Sittengesetz selbst mache¹⁾ —, dann bleibt, wenn man nicht verzweifeln will, eben nichts anderes übrig, um aus dem Dilemma herauszukommen, *als das Postulat menschlicher Unfehlbarkeit in der Erziehung. Dieser Standpunkt Rousseaus und Pestalozzis ist ein*

¹⁾ *Pestalozzi*, Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes, 57.

Rückschritt hinter die heidnische Erkenntnis. *Sophokles* (Antig. 1023 ff.) sagt: ἀνθρώποισι γὰρ τοῖς πᾶσι κοινόν ἐστι τοῦ ἁμαρτάνειν und (Antig. 564/65) postuliert sogar die Erbsünde. „Peccavimus omnes“ sagt *Seneca* (De clem.). „Nam vitiis nemo sine nascitur“ singt *Horaz* (Sat. I. 3, 68) und *Simonides* bei *Plato* sagt: εἶναι ἄνδρα ἀγαθὸν ἀδύνατον καὶ οὐκ ἀνθρώπειον, ἀλλὰ θεὸς μόνος ἔχει τὸ γέρας.

Nüchterne Zeitgenossen verurteilten diesen falschen idealistischen Standpunkt *Pestalozzis*. Als *Sulzer* an *Friedrich den Großen* berichtete, es stehe jetzt mit der Erziehung sehr gut, weil man zu der Erkenntnis gekommen sei, daß der Mensch von Natur gut und demgemäß zu behandeln sei, antwortete der König: „Mon cher Sulzer, vous ne connaissez pas assez cette maudite race à laquelle nous appartenons“. Das schließliche Resultat der *Pestalozzischen* Unternehmungen ist bekannt. Der preussische Staatskanzler v. *Beyme*, welcher mit großer Vorliebe für *Pestalozzi* das Institut zu Ifferten betrat, äußerte beim Fortgehen, er sehe es für das größte Wunder an, wenn diese Anstalt sich noch ein Jahr halte; es mangelten in dem Unterricht, den er hier gesehen, Sachen, über deren Vernachlässigung man sich auch in den niedrigsten Dorfschulen schämen müsse. *Pestalozzi* erkannte selbst am Ende seines Lebens¹⁾ seine Irrtümer in dieser Hinsicht. Auch *Napoléon* beurteilte die *Pestalozzischen* Bestrebungen ungünstig und nannte die *Pestalozzianer* Jesuiten, wohl im Hinblick auf den Versuch, den Unterricht zu mechanisieren. „Vous voulez mécaniser l'éducation“, sagte ihm in Burgdorf der inspizierende Erziehungsrat *Glaire*²⁾ und *Pestalozzi* bemerkt selbst hierzu: „Er traf den Nagel auf den Kopf und legte mir bestimmt das Wort in den Mund, welches das Wesen meines Zweckes und aller seiner Mittel bezeichnete.“ Wie es *Pestalozzi* machte (er liefs nur vor- und nachsprechen, fragte nicht, stellte keine Aufgaben u. dgl.), war verfehlt; aber er hatte eine gute Idee, die richtig auszuführen andern vorbehalten blieb.

Ich bin weit entfernt, *Pestalozzi* herabsetzen zu wollen. Meine Absicht war nur, die Grundirrtümer *Pestalozzis*, die Annahme von der Sündlosigkeit der Natur und der logisch daraus folgenden Unfehlbarkeit der Methode zu bekämpfen, weil die Anhänger dieser Irrungen eine unerträgliche Tyrannei gegen Andersdenkende, besonders gegen alles, was positiv christlich denkt, ausüben.

Als Resultat der voranstehenden Untersuchung über den allgemeinen Zweck und den Begriff der Erziehung würde sich die Definition ergeben: Erziehung ist die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling zur Erreichung seiner Bestimmung einer Idealpersönlichkeit, d. i. zur Herstellung des Bildes Gottes als des Urbildes der Menschheit,

¹⁾ *Raumer*, Geschichte der Pädagogik, 2. Bd.

²⁾ Dr. *K. Schmidt*, Geschichte der Pädagogik, IV 65 u. 102.

und zwar vermittelt der Wissenschaft und der Kunst im Dienste des Christentums.

Außer diesem idealen Ziele hat der Mensch aber auch praktische Aufgaben zu lösen, er hat einen irdischen Beruf zu erfüllen. Dieser irdische Beruf besteht darin, daß er die Herrschaft über die Erde (Genesis 1, 28) erringen soll, d. h. die Herrschaft über die Natur und über sich selbst. Daher ist seine Aufgabe die Herstellung von Kultur und Zivilisation, die Pflege von Kunst und Wissenschaft, daß er sich die Mittel schaffe zur Herrschaft über die Erde. Es ist eine der plumpsten Unwahrheiten, wenn behauptet wird, daß Kultur und Religion, Wissenschaft und Christentum Widersprüche seien. Die christliche Religion fordert die Herrschaft des Menschen über die Erde, ihn selbst einschließend, und das ist eben die äußere Zivilisation, ein Produkt seiner Geisteskraft und Arbeit.

Das kann aber nur in dem bestimmten Rahmen der natürlichen Ordnung der Familie und der geschichtlichen der Kirche und des Staates geschehen. Die Bildung tritt nämlich nicht im allgemein menschlichen, sondern im nationalen Gewande auf; auch die Wissenschaft selbst ist durch die Nationalität bedingt. Das scheint auf den ersten Blick absurd. Man könnte einwenden, daß die Wissenschaft nur das für alle denkenden Geister Allgemeingiltige ausspreche. Aber es ist dennoch wahr und in der menschlichen Natur begründet, daß dieses Allgemeingiltige, was als „reine Vernunft“ bezeichnet wird, doch immer nur in einer bestimmten nationalen Sprache gedacht und ausgesprochen werden kann. Das eine Licht der Wahrheit bricht sich in tausend und aber tausend Strahlen und hört doch nicht auf, das eine Licht zu sein. Die wissenschaftliche Denkweise unterliegt dadurch, daß sie in verschiedenen Sprachen dargestellt wird, gewissen Umwandlungen, besonders was die Begriffsbestimmungen betrifft, da nicht jede Sprache die entsprechende Bezeichnung enthält oder doch mit anderer Schattierung. Ich erinnere nur an die Unübersetzlichkeit von „esprit“ und „Gemüt“ in andere Sprachen. Jede Nation kultiviert diejenige Seite der Wissenschaft, für welche sie eine besondere Begabung hat. Die Griechen suchten nach dem Ebenmaß der Dinge, die Römer nach der Gesetzmäßigkeit, daher jene die Kunst und die Philosophie, diese das Recht zur höchsten Höhe entwickelt haben.

Es ist ein Nonsens, den Bildungsbegriff abstrakt rationalistisch konstruieren zu wollen. Jede Bildungsform hat sich auf nationaler Grundlage historisch entwickelt und kann nur historisch begriffen werden. Wenn wir daher ein Urteil fällen wollen, ob unsere, d. h. die deutsche Bildung ihre Bestimmung, ihren Zweck erfüllt, so müssen wir ihre geschichtliche Entwicklung verfolgen und untersuchen, ob dieselbe den oben dargelegten allgemeinen Bildungszielen entspricht oder wenigstens mit ihnen nicht im Widerspruch steht, und welches das *eigenste Wesen*

unserer deutschen Bildung ist, das wir logischerweise nicht aufgeben dürfen, wenn wir uns nicht selbst aufgeben wollen.

Es fragt sich nun speziell für uns, ob die altklassischen Studien ein wesentlicher Bestandteil der deutschen höheren Bildung sind, ob man sie aus dem Ganzen herausnehmen darf, ohne das Wesen derselben aufzuheben. Um ein Urteil zu gewinnen, betrachten wir die historisch genetische Entwicklung der deutschen Gelehrtschule.

2. Die deutsche höhere Bildung in ihrer historischen Entwicklung.

„ ut bonæ, litteræ, quæ apud Italos
paganæ fuerint, apud Germanos de Christo loqui
consuescerent.“ ERASMUS.

Als die Germanen die Führung der Welt des Abendlandes übernahmen, gab es nur *eine* Bildung, die römische. Die Kirche sprach lateinisch; an den Hof- und Klosterschulen wurde der lateinische Aristoteles, die Summe des realen Wissens des Altertums, studiert, wurden die sieben freie Künste der römischen Schule getrieben. Man lehrte Grammatik, Rhetorik und Dialektik an den Alten, erläuterte die heilige Schrift und übte geistliche Zucht durch gemeinsames Gebet und gemeinsamen Gesang. Fortpflanzung des christlichen Lehramtes durch Erziehung und Unterweisung der Jugend war das Ziel dieser Schulen, *alle Bildung war auf christliche Erkenntnis gerichtet*. Mit dem Verfall der Kirche verfielen auch die Schulen, weshalb Laien teils vom Adel teils von den Städten sich der Sache der Erziehung annahmen; aber auch die Gründung dieser Schulen fand statt aus Vollmacht der Kirche, die über Lehrer und Lernende die Aufsicht führte. Da geschah es, daß die Wiederbelebung der klassischen Studien und die Reformation eine Erneuerung von Kirche und Schule herbeiführten. Durch Wiederaufnahme des Griechischen und Hebräischen, sowie durch eine mit neuem Eifer getriebene Erklärung der alten Klassiker wurde der Grund zu den modernen Gelehrtschulen gelegt.

Während in Italien die klassischen Studien mehr Sache edlen Geistesvergnügens waren und zwar nicht zum Bruch mit der Kirche, aber zur Entfremdung vom Evangelium, ja zu einer völlig heidnischen und das Heidentum überbietenden gottlosen Gesinnung führten, wurden sie in Deutschland durch ihre Koryphäen *Agricola*, *Erasmus* und *Reuchlin* auf das Evangelium bezogen und für die Erneuerung des geistigen und sittlichen Lebens fruchtbar gemacht. Die Reformatoren faßten als letzten Zweck der Schulbildung die Erhaltung und Aneignung des Evangeliums auf, dessen Kenntnis man aus dem Studium der Urschrift wieder schöpfte und für dessen Verteidigung man an den

Alten die Beredsamkeit bildete.¹⁾ Die Gymnasien sollten „seminaria ecclesiae et reipublicae christianae“ sein, berufen, die Diener der Kirche und die Führer des Volkes zu bilden. *Luther* prästabiliert den Charakter der höheren Schulen in seinem Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte deutschen Landes für alle Zeiten: „Die vornehmste Lektion ist die heilige Schrift. . . . Und laßt uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheiden, darinnen dies Messer des Geistes steckt; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod trägt; das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset. Ja, wo wir's versehen, daß wir — da Gott für sei — die Sprachen fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin geraten, daß wir weder lateinisch noch deutsch recht reden und schreiben können.“ Das ist ein großartiger, einheitlicher Lehrplan, eine Verbindung der Wissenschaft und des Lebens, wie sie die Bildungsgeschichte keiner andern Nation mehr aufzuweisen hat. Da ist kein Widerstreit zwischen Christentum und Wissenschaft. Ein *Reuchlin* bekannte, daß alle seine philologischen Arbeiten zum Verständnisse der Bibel dienen sollten; ein *Melanchthon*, dessen Bildungsideal es war, durch den Bund des Humanismus mit der Reformation einen *christlichen Humanismus* herzustellen, verlangte, daß alle Wissenschaften zu Nutz und Frommen der Kirche dienten; und jene Normalschulmänner, *Valentin Trotzendorf* in Goldberg, *Michael Neander* in Ilteld, *Joh. Sturm* zu Straßburg, nahmen denselben Standpunkt ein. Die Religion war ihnen das Prinzip alles Wissens. Aus der Furcht Gottes, als der Weisheit Anfang, war ihre Schulgesetzgebung abgeleitet, frei von aller Frömmerei. Man hatte auch nur zwei wöchentliche Religionsstunden, aber der Geist der ganzen Anstalt, des gesamten Unterrichtes war christlich, war evangelisch.

Als sich infolge der starken Betonung der Lehre und des Bekenntnisses bei den heftigen Auseinandersetzungen mit den Katholiken und Reformierten in der lutherischen Kirche eine Richtung gebildet hatte, die in der Wissenschaft zu einer neuen Scholastik, im Leben zu einem modernen Pharisäismus auszuarten drohte, erstarrte auch die Schule im Orthodoxismus.²⁾ Man verlor die unbefangene Würdigung der alten Klassiker und fürchtete von ihrem Heidentum Gefahr für den christlichen Glauben, so daß man gleich den Jesuiten auf den Gedanken kommen konnte, die Kirchenschriftsteller als Korrektiv in die Schullektüre aufzunehmen. Zugleich bereitete sich ein immer entschiedeneres

¹⁾ Heute ist es oft anders; man studiert und lehrt die Alten, um den Gebildeten das Evangelium entbehrlich zu machen, und die Beredsamkeit — um mit sophistischer Fertigkeit das Christentum anzugreifen.

²⁾ Nicht identisch mit dem Standpunkte der rechten Gläubigkeit (Orthodoxie)!

Ankämpfen gegen die ausschließlich lateinische Bildung der Gymnasien vor. Aber die Männer, die bessern wollten, fielen zum Teil in die entgegengesetzten Extreme (*Comenius, Semler, Hecker*), indem man den Grundsatz: „Non scholae, sed vitae discimus“ aus Mißverständnis bis zur Karrikatur übertrieb. „Die Schule soll dem Leben vorarbeiten, nicht vorgreifen, sie soll nicht lehren, was nur das Leben lehrt und lehren kann“ (*K. v. Raumer* II. 170). Durch diese übertriebene Pflege der Realien erhielt das Utilitätsprinzip, der Rationalismus und der Pelagianismus die Oberhand und richtete sich feindlich gegen das nicht begriffene positive Christentum, welches selbst der Scharfsinn eines *Lessing* von dem erstarrten Orthodoxismus nicht zu unterscheiden vermochte. *A. H. Franckes* Wirksamkeit brachte wieder neues Leben in die Schule, indem er mit Recht gleich *Joh. Sturm* als das Ziel der höheren Schulbildung erkannte, daß die Jugend 1. in der wahren Gottseligkeit, 2. in den nötigen Wissenschaften, 3. in einer geschickten Beredsamkeit, 4. in wohlstandigen Sitten den Grund legen müsse zu zeitlicher und ewiger Wohlfahrt. Aber seine Bestrebungen blieben vereinzelt. Der aus Frankreich und England hereinbrechende Unglaube (*Deisten, Encyklopädisten, „Écrasez l'infâme,“ Système de la nature*) und die damit in Deutschland Hand in Hand gehende seichte Aufklärung (*Wieland, Lessing, Mendelssohn, Nicolai, Sturm und Drang*) verflachte das Evangelium und brachte den Herz und Gemüt ausdörrenden Geist des Rationalismus in die Schulen, der endlich bei Jena¹⁾ unterlag. Verstandesaufklärung und Kenntnisse traten als alleinige Ziele an Stelle der alten Aufgaben an den Gymnasien. Dazu kam die selbständige Ausbildung der Altertumswissenschaft (*F. Aug. Wolf* und *Wilh. v. Humboldt*), welche einen so großen Einfluß auf die Bildung in den Gymnasien ausübte, daß viele mit klassischer Bildung allein auszureichen meinten und die humanistische Bildung dem Christentum als gleichberechtigt an die Seite stellten. Die Aufstellung des Zieles „allgemeiner menschlichen Bildung“ führte zu einem Humanismus „ohne den Erlöser.“ Schon *Herder* mißbilligte dies und sagte: „Ehedem nannte man die Schulen Werkstätten des heiligen Geistes, jetzt nennt man sie Tempel des Apollo, der Grazien und der Musen.“ Wo, wie auf den sächsischen Fürstenschulen, das Band zwischen Schule und Kirche äußerlich aufrecht erhalten wurde, wirkte die Kirche in ihrer rationalistischen Verkümmern eher nachteilig. *Die rationalistische Richtung ist es, welche die Kirche beim Volke in Mißkredit gebracht hat.* Weil die Kirche schwach war, wurde die Philologie mehr und mehr heidnisch. Erst in den Zeiten des Unglücks, der napoleonischen Zwingherrschaft, begann man sich wieder zu besinnen, daß der

¹⁾ Wie der dreißigjährige Krieg und die Ausländerei ein jesuitisches Erziehungsresultat, so war die Niederlage von Jena das Erziehungsresultat des Rationalismus und der Aufklärung.

Boden, auf dem die deutsche Nation feststeht, das Christentum sei (*Ernst Moritz Arndt*). Lange hielt die Auffrischung des deutschen Geistes nicht vor. Einerseits unreifes Demagogentum und revolutionäre Bestrebungen, anderseits kurzsichtiges und kleingeistiges Mißtrauen in das deutsche Volk (*Metternichsches System*, Demagogenverfolgungen) hinderten eine gesunde Entwicklung der religiös-nationalen Keime, welche die Freiheitskriege gelegt. Zwar hat es nie an Männern gefehlt, welche immer wieder auf den christlich-nationalen Grundcharakter der Gelehrtenschule hinwiesen. Noch auf der *deutschen Philologenversammlung zu Erlangen im Jahre 1851* wehte ein nationaler christlicher Geist. Die pädagogische Sektion gab einstimmig die Erklärung ab, daß alle Gymnasien ihrer *historischen* und *wesentlichen* Bestimmung nach *christliche* sein müßten. „In der Gelehrtenschule,“ so hieß es, „soll der christliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts sein; er soll die Norm sein, an welcher das andere in seiner Bedeutung für das innerste Leben gemessen wird.“ Heute ist es leider anders.¹⁾ Die Preussische Unterrichtsverwaltung ist zwar stets bemüht gewesen und ist es auch heute noch, den alten Geist unserer Gymnasien zu erhalten, aber die Mittel und Wege sind oft recht verfehlt. Besonders gelitten hat die Schule durch den Kulturkampf.²⁾

In den Zeiten des christlichen Humanismus war, wie wir gesehen haben, die christliche Weltanschauung der Ausgangspunkt und das Ziel der höheren Bildung; in den Zeiten der Aufklärung und des litterarischen Klassizismus rang eine nichtchristliche Weltanschauung um Emanzipation und Gleichberechtigung mit der christlichen; in der neuesten Zeit kämpft die naturalistische christenfeindliche Weltanschauung um die Alleinherrschaft und hat nichts Geringeres im Sinn als die Ausrottung des Christentums (*Dubois-Reymond*). Auf höheren Schulen kommt es vor, daß man die klassischen Autoren und die antike Welt dazu mißbraucht, den vorchristlichen Geist auf Kosten des christlichen zu verherrlichen. So ist eine Generation großgezogen worden, welche sich einbildet, daß die ewig sittlichen Prinzipien, welche die Welt beherrschen, bereits *vor* Christus erkannt worden seien. Mit vornehmer Geringschätzung meint man, Christi Werk sei allerdings für *jene* Zeit und allenfalls noch für einige Jahrhunderte ein relativer Fortschritt gewesen, jetzt aber für die Gebildeten ein „überwundener Standpunkt.“ Man hat dies erreicht, indem man in die Klassiker einen falschen Sinn

¹⁾ Die Philologenversammlung von Karlsruhe 1882 war ein trauriges Gegenstück!

²⁾ Wie die „gebildete“ Bourgeoisie, welche gern mit Freigeisterei und Revolution kokettiert und dabei doch deren Konsequenzen am meisten fürchtet, den Kulturkampf verstanden, gesteht die „National-Zeitung“ als enfant terrible in ihrer Neujahrsbetrachtung vom Jahre 1874 mit den naiven und charakteristischen Worten: „Was wir so lange gehofft: das Jahr 1874 wird es verwirklichen, wir werden als Bürger **aufserhalb des Schattens der Kirche leben und sterben können.**“

hineininterpretierte oder Stellen aus dem Zusammenhange rifs. Und doch kann jeder, dem nicht die moderne Universitäts-Scholastik das Gehirn verdunkelt hat, die sich mit unwiderstehlicher Gewalt aufdrängende Thatsache sehen, daß gerade die besten Geister des Altertums *nur eben deswegen so hoch stehen und verdienen gekannt und studiert zu werden*, weil sie relativ über den Durchschnittshorizont des Heidentums sich erhoben (*Sophokles, Sokrates, Plato, Aristoteles, Cicero, Horaz, Vergil*), daß sie den Untergang des Heidentums voraussahen und vorausverkündeten und auch die Notwendigkeit einer Erlösung aussprachen (*Æschylus, Plato, Cicero, Vergil* u. a.).

Es war ein Grundirrtum *Schillers*, der heute noch verderbliche Propaganda macht, daß das ästhetisch harmonische Menschentumsideal bei den Hellenen verwirklicht gewesen sei. Es ist eine Verkennung der Thatsachen, wenn man glaubt, daß Heiterkeit und Freude das charakteristische Merkmal der hellenischen Welt gewesen sei. Diese Heiterkeit ist auf dem Boden des tiefsten Schmerzes erwachsen.¹⁾ Sie sind „suchende“ Menschen gewesen und konnten die Wahrheit nicht finden; auf die große Frage nach dem „höchsten Gut“ konnten sie nur die negative Antwort geben, daß es im Irdischen nicht zu finden sei. *Nicht wegen ihrer Leistungen kann die alte Welt als eine „præparatio evangelii“ gelten, sondern wegen ihres tragischen Unterganges.* Das Verhältnis des Altertums und der klassischen Bildung zum Christentum läßt sich kurz so formulieren: *Das Altertum sucht die großen Rätsel des Daseins zu lösen, das Christentum hat sie gelöst.*

Unsere größten Pädagogen und Schulorganisatoren haben daran festgehalten, *daß der Grund unserer höheren Schulbildung die Verbindung der klassischen Studien mit dem Geiste des Christentums sei.* v. Zetzschwitz hat sehr recht, wenn er (Lehrbuch der Pädagogik S. 290) sagt: „Nicht die Bildung, am wenigsten die klassische und die durch Geschichte überhaupt, macht irreligiös; ihre schlechten Interpreten verderben das Volk und die Söhne seiner Hoffnung.“ Gerade das griechische und römische Altertum ist es, an welchem die Jugend der höheren, zur Leitung des Volkes bestimmten Stände lernen kann, was die außerhalb der Offenbarung stehende Menschheit zu leisten und — was sie nicht zu leisten vermag.

¹⁾ Treffend sagt *Lenau* im Savonarola:

Die Künste der Hellenen kannten
Nicht den Erlöser und sein Licht.
Drum scherzten sie so gern und nannten
Des Schmerzes tiefen Abgrund nicht.

Daß sie am Schmerz, den sie zu trösten
Nicht weiß, uns oft vorüberführt:
Das halt ich für der Zauber größten,
Durch den uns die Antike rührt.

Auf dem Wege induktiver historischer Betrachtung ergibt sich also, daß das Wesen der deutschen Bildung auf einer innigen Verbindung der Studien des klassischen Altertums und des Christentums beruht. So oft die deutsche Nation diesen Weg der Bildung verlassen hat, hat sie es schwer büßen müssen und mit ihr die Schule. Das Gymnasium kann nicht anders als historisch begriffen werden. Es ist eine Schule, welche das Ziel verfolgt, die allgemeinen Erziehungszwecke in der Form der deutsch-christlichen Bildung auf Grund der klassischen Studien, als der notwendigen Voraussetzung unserer national-christlichen, zu erreichen. Das Festhalten an der historischen Kontinuität gibt ihr organische Lebendigkeit. Die Angriffe, welche sich gegen diese höhere Gesamtbildung als solche richten und nicht bloß gegen Auswüchse dieser Bildung, beweisen teils Mangel an philosophischer Erkenntnis der höchsten Prinzipien und der Bildungsziele im allgemeinen, teils Mangel an Einsicht in die historische Entwicklung des deutschen Bildungswesens und des deutschen Nationalgeistes überhaupt. Sehen wir uns nun die Gegner der altklassischen Bildung etwas genauer an.

3. Die Gegner der klassischen Bildung.

Betrachten wir zuerst die Angriffe selbst ihrem Inhalte nach und dann den prinzipiellen Standpunkt der Gegner. Lassen wir den anonymen Verfasser einer im Jahre 1881 erschienenen Broschüre („Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen,“ Leipzig bei *Abel*) reden. Er behauptet, daß der gegenwärtige Zustand unseres höheren Schulwesens ernste Bedenken erregen müsse. „Eine auf die Erkenntnis des klassischen Altertums fast ausschließlich abzweckende Schule für die Gebildeten — und dabei eine unbeschreibliche Unkenntnis der alten Kultur bei fast allen Bildungsschichten; ein ewiges Gezänke in der Tagespresse und in den maßgebenden Kreisen darüber, ob zur Bildung die lateinische Sprache oder die griechische Sprache nötig sei, oder ob keine, oder ob beide; eine ungeheure Spaltung der allgemeinen Bildung durch den Gegensatz der Bildungsideale des Gymnasiums und der Realschule; ein unleidiges Schwanken in den Bestimmungen für das Examen der Einjährig-Freiwilligen; ein heftiger Kampf darüber, ob die Zulassung zu dem Studium der Medizin nur Gymnasial-Abiturienten zu gestatten sei; endlich eine auch dem oberflächlichen Beobachter erkennbare Abnahme geistig arbeitender Naturen, das will sagen ein allgemeiner Nachlaß geistigen Lebens, sofern dasselbe nicht vom Berufe absorbiert wird, sichtbar nicht bloß, wenn man die Menschen beobachtet, wo sie in Gesellschaft zusammenkommen, sondern auch im häuslichen Leben der Einzelnen: alle diese Erscheinungen bieten einen unerfreulichen Anblick und regen an, nach der Ursache zu forschen und auf Mittel zu denken, dieselben zu beseitigen. Da leider noch Schulregu-

lative statt Schulgesetzen bestehen und im Reichstage von Fischzucht gesprochen wird, während man über die Erziehung der Menschen stumm ist wie die Fische, kann der hochwichtige Gegenstand des Schulwesens noch immer nicht der gewifs erspriefslichen Besprechung der im Reichstage versammelten, vom Vertrauen des Volkes getragenen und gewifs nur teilweise einseitig urteilenden Männer unterbreitet werden. Wie sehr aber die Schulfrage die Geister beschäftigt, zeigt die Unsumme von Broschüren über diesen Gegenstand, welche jährlich den Büchermarkt überschwemmen.“

Der Verfasser hat, was die Kritik der allgemeinen Verhältnisse anbetrifft, nicht Unrecht. Er hätte zur Kennzeichnung der heutigen gebildeten Welt in Deutschland noch hinzufügen können, daß eine laxer Moral (*laissez aller* — Manchestertheorie), eine materialistische religions- und kirchenfeindliche Geistesrichtung, Neigung zur Unterdrückung der Minorität auf dem Gebiete des Staates, der Kirche und selbst der Wissenschaft, politische und religiöse Intoleranz unter dem Deckmantel der Freisinnigkeit und ein *wahrhaft entsetzlicher Mangel an Gerechtigkeitsgefühl und sachlichem Wahrheitssinn gegen Andersdenkende* die Signatur der Zeit seien.

Aber er irrt, wenn er die klassische Schulbildung *an sich* dafür verantwortlich machen will. Es soll nicht geleugnet werden, daß auch die Schule Mitschuld trägt, aber die Hauptschuld trägt sie nicht, und die klassische Bildung als solche ist für derartige Mißstände nicht verantwortlich zu machen, sondern höchstens *die falsche Behandlung* der klassischen Studien und der in sie hineingetragene falsche Geist. Wir werden das später sehen.

Betrachten wir die Mängel, welche der klassischen Bildung vorgeworfen werden.

Das heutige Gymnasium, sagt man,¹⁾ sei hervorgegangen aus der Schola latina der Humanisten. Die Verhältnisse seit der Renaissance und der Reformation hätten sich aber gewaltig geändert. Wenn die klassischen Sprachen für jene Zeit der notwendigste und hauptsächlichste Bestandteil tieferer Bildung waren, so heiße das die Weiterentwicklung der Menschheit während dreier Jahrhunderte leugnen, wenn man die Ansicht der Humanisten und Reformatoren auch noch für die Gegenwart als zutreffend ansehen wolle. Der Wert der alten Klassiker schwinde im geraden Verhältnisse der Ausbildung des modernen Geistes. Die gerühmten Vorzüge der klassischen Bildung seien illusorisch. Das praktische Leben gewinne nichts aus ihnen und die exakten Wissen-

¹⁾ Vgl. auch *Alex. Bain*, Die Erziehung als Wissenschaft, Deutsch von *Rosenthal*. Leipzig, *Brockhaus*, 1882; und *Fügner-Nienburg*, *Alex. Bains* Angriff auf die klassischen Sprachen als Unterrichtsgegenstand, Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. 127. u. 128. Bd. I. Heft. 1883.

schaften auch nicht; denn alles, was auf diese beiden Gebiete Bezug habe, sei in den neueren Sprachen besser zum Ausdruck gekommen. Alle andern Wissenschaften, Philosophie, Jurisprudenz, Theologie und Geschichte müßten freilich aus alten Quellen schöpfen, aber die Werke der Alten seien brauchbar und gut übersetzt, und selbst ein Theologe brauche nur hellenistisches Griechisch und Hebräisch zu verstehen, ja in der Praxis greife ein Theologe selten zum Original.

Die Kenntniss und Beherrschung der lateinischen Sprache werde thatsächlich doch nicht mehr erreicht. Man habe einerseits die lateinische Sprachgewandtheit eingebüßt, ohne anderseits den Bedürfnissen der Gegenwart zu genügen; denn man habe zwar einige Konzessionen inbezug auf die deutsche Sprache, die Mathematik und die Naturwissenschaften gemacht, aber die leitenden Prinzipien seien doch noch jetzt die der alten Schola latina. Die Erlernung der lateinischen Sprache sei nicht, wie man früher geglaubt, das beste formale Bildungsmittel, jede moderne Sprache leiste denselben Dienst; und es würde viel zweckmäßiger sein, die französische und englische Sprache statt der lateinischen und griechischen in den Lehrplan aufzunehmen. Die den Juristen, Medizinem, Theologen und Philologen nötigen Vorkenntnisse könne man in den oberen Klassen in kurzer Zeit und in anderer Weise als jetzt erzielen. Dann bedürfe es nicht eines neunjährigen Kurses. Der Mediziner brauche es nur zum Verstehen der Fremdwörter; der Jurist brauche aber das Juristenlatein. Übrigens sei die Zeit nicht mehr fern, wo die Pandekten nicht mehr systematisch, sondern nur als Teil der Geschichte des römischen Rechtes würden vorgetragen werden, während die systematische und ausführliche Darstellung sich dem bestehenden Rechte zuwenden werde. Der natürliche Zweck, zu welchem man eine Sprache lerne, sei der, die Sprache lesen, schreiben und sprechen zu können. Deshalb habe es einen gewissen Sinn gehabt, wenn die Humanisten (und die Jesuiten!) die lateinische Sprache wie eine lebendige behandelt hätten. In der That sei auch bis ans Ende des vorigen Jahrhunderts die lateinische Sprache keine tote gewesen; die Gelehrten aller Länder hätten lateinisch geschrieben, die Lehrbücher seien in lateinischer Sprache abgefaßt gewesen. Möge man darüber denken wie man wolle, früher habe man wirklich lateinisch lesen, schreiben und sprechen können; heute sei das aber nicht der Fall trotz der Unmasse darauf verwandter Zeit, die Schüler könnten bei ihrem Abgange von der Schule nicht einmal lateinische Prosa mit Leichtigkeit lesen.

Die klassischen Sprachen bildeten den Geist? Worin bestehe diese Bildung? In der Kräftigung des Gedächtnisses, des formalen Denkens? Andere Sprachen, andere Wissenschaften leisten dasselbe. Die Formenlehre baue sich ebenso wie die Syntax auf Induktion auf, diese lehre aber die Naturwissenschaft ebenso gut. Das formal Bildende im Latein

sei nicht das dem Latein Eigentümliche, sondern die grammatischen Begriffe und Kategorieen, welche *jeder* Sprache eigneten. Größer sei schon die bildende Kraft, die im Übersetzen liege; das sei Analysis, Definition und Kombination — aber die modernen Sprachen leisteten dasselbe.

Was aber die Behauptung betreffe, daß das Studium der fremden Sprachen die beste Vorbereitung für die Muttersprache sei, so folge daraus noch nicht der Vorzug oder das Monopol der klassischen Sprachen. Abgesehen davon, daß ein *Demosthenes* und *Plato* die eigene Sprache nur an ihr selbst gelernt hätten und die klassischen Philologen gewöhnlich einen schülerhaften und charakterlosen Stil schrieben, so sei das Richtige an der Behauptung nur die allgemeine Wahrheit, daß die *Vergleichung* verschiedener Sprachen neues Licht auf die Gesetze der eigenen werfe.

Wenn man schliesslich behaupte, daß man leichter Französisch lerne, wenn man Latein versteht, so beweise die Erfahrung das Gegenteil. Derjenige, welcher Latein nicht verstehe, handhabe die neueren Sprachen unbefangener, gewandter und besser als die Gelehrten, die vor grammatischen Skrupeln nicht zur Fertigkeit kämen.

Das Interesse für die klassischen Studien endlich sei verloren gegangen. Eine Gefahr zudem, die das klassische Studium mit sich bringe, sei die *blinde Verehrung alles dessen, was mit Recht oder Unrecht klassisch heiße*, das urteilsbefangene Gutheissen alles dessen, was die alten Griechen und Römer gedacht und gethan. Das römische Recht sei so z. B. zum Unheil der Völker eingedrungen und habe die eigenartige Rechtsentwicklung gestört; der moderne Klassizismus, die moderne Kunst sei irre geworden und habe keine eigenen Ideen.

Das sind schwere Vorwürfe. Wir müssen gestehen, daß das meiste in dieser Kritik richtig ist, besonders was die Beurteilung des Geistes der heutigen Gesellschaft und einzelner Mißstände des Schulwesens betrifft. Aber der Schluss, den die Gegner der klassischen Bildung aus diesen allgemeinen Verhältnissen und diesen Mißständen gegen die klassische Bildung als solche ziehen, ist falsch. *Abusus non tollit usum!*

Betrachten wir nun den prinzipiellen Standpunkt der Gegner. Man kann sie in zwei Klassen teilen: die Utilitarier und die Romantiker. Die ersteren berufen sich auf das Praktische, im Leben unmittelbar Anwendbare und ziehen daher die Mathematik und die Naturwissenschaften der humanistischen Bildung vor, indem sie auf die glänzenden Erfolge der Technik und die Riesenfortschritte der äusserlichen Zivilisation hinweisen. Richtig ist der Gedanke, daß vernünftigerweise die Wissenschaft nur Mittel zum Zweck sein könne; aber unrichtig ist ihre Auffassung vom Zwecke des menschlichen Lebens und Strebens, wenn sie denselben allein oder überwiegend in die Bewältigung der *materiellen*

Natur durch den Menscheng Geist setzen. *Es giebt höhere Güter; wenn diese verloren gehen, so geht das ganze Volk zu Grunde.*

Die einen unter den Utilitariern verlangen geradezu, daß die Naturwissenschaften die Stelle der klassischen Bildung einnehmen sollen, und lassen höchstens den modernen Sprachen als unmittelbar praktisch verwertbar noch Raum; andere weniger radikale fordern, daß den Realien eine ebenbürtige Stellung mit den altklassischen Studien eingeräumt werde. Übersehen die ersten den Geist ganz, so überschätzen die letzteren wenigstens die Natur. Obgleich auch Geist in der Natur ist, so ist doch nicht schwer zu begreifen, daß der Geist in der Geschichte, d. h. im einzelnen Menschen wie in der Gesamtheit höher steht als der Geist in der bewußtlosen Schöpfung. Das höchste Ziel *menschlicher* Wissenschaft ist, den Menschen kennen zu lernen. Die Naturwissenschaften nun erfüllen diese Aufgabe nur in sehr unvollkommener Weise und können die Geisteswissenschaften nimmermehr ersetzen. *Den ihrer wirklichen Bedeutung entsprechenden Platz aber gewähren die neuen Reformen in Preussen wie im Reichslande und anderen Bundesstaaten in zureichendem Mafse.* Ebenbürtig werden sie der humanistischen Bildung nie werden, selbst durch ein Zwangsgesetz nicht.

Einen andern prinzipiellen Standpunkt nimmt die zweite Richtung der Gegner der klassischen Bildung ein, welche ich vorhin die Romantiker nannte. Unter Romantikern verstehe ich Leute, welche sich bestreben, eine Idealwelt zu verwirklichen, die entweder schon abgelebt ist oder erst in später Zukunft sich vielleicht verwirklichen wird, oder überhaupt nicht zu verwirklichen ist. Es sind die Repräsentanten der unzeitgemäßen Ideen, die Ideologen, wie sie *Napoleon I.* nannte. Diese Romantiker sind zwar hinsichtlich des Primates des Geistes über die Natur einig mit den Humanisten, behaupten aber, daß die neueren Litteraturen so entwickelt seien, daß sie, im Zusammenhange mit ihrer Vorzeit und dem Boden, dem sie entsprossen, behandelt, eine Grundlage wissenschaftlicher Bildung abgeben würden, durch welche das Altklassische zu einer untergeordneten Bedeutung herabsinken werde. Man verweist auf die Herrlichkeit des Mittelalters und auf die alte heidnische Zeit des Nordens mit ihrer Kraft und ihrem Heldengeiste.

Das sind aber Illusionen. Erstens giebt es keine moderne Sprache, die allen gebildeten Nationen gemeinsam wäre, wie es wenigstens noch das Lateinische ist; zweitens fehlt der altnordischen, sowie der altdeutschen Mythologie und Litteratur die universalgeschichtliche Natur, das konstitutive Element des Humanen, wie sie das Altklassische und in vollendetster Form das Christentum besitzt. So hoch man auch geneigt sein mag die nordische Poesie zu stellen, einen *Homer* hat sie nicht aufzuweisen; so sehr auch die nordische Mythologie mit ihrem Kampf zwischen Gut und Böse und ihrem Siegesziele und letzten Gericht in der Ferne vor der griechischen den Vorzug verdient, so ist

sie doch über eine unklare Gährung der Begriffe Gut und Böse, Natur und Geist nicht hinausgekommen. Ebenso wenig schließt sich dieser nordischen Mythologie eine geschichtliche Zeit mit einem durchgebildeten bürgerlichen Leben mit Kunst und Wissenschaft als ihre Folge an.

Das Berechtigte in den Bestrebungen der Romantiker ist eine grössere Berücksichtigung unserer nordischen (altdeutschen) Mythologie und Litteratur, als ihr früher zu Theil geworden; und wir können sagen, daß auch den Romantikern in den neuen Lehrplänen ihr Recht geworden ist.

Die positiven Forderungen der Utilitarier und der Romantiker erweisen sich also theils als bereits erfüllt, theils als unberechtigt. Die Ausstellungen, welche sie zu machen haben und die von uns oben dargelegt worden sind, würden durch Befolgung ihres prinzipiellen Standpunktes nicht beseitigt werden, sondern mutatis mutandis dieselben bleiben. Diese Fehler lassen sich nur vom klassischen und christlich-nationalen Standpunkte aus beseitigen.

4. Der reale Wert der klassischen Bildung.

Für die klassische Bildung spricht, wie oben nachgewiesen worden ist, die historische Entwicklung, die nicht verlassen werden darf, und die Thatsache, daß sie sich bis in die neueste Zeit trotz ihrer Auswüchse und theilweisen Verirrungen bewährt hat. Dem Standpunkte des Historikers, der das Gesetz der Kontinuität als das organische Prinzip des historischen Lebens erkennt, würde der obige Nachweis schon allein genügen. Wir wollen aber nunmehr auch die Unentbehrlichkeit und den positiven Nutzen der klassischen Studien, unter gleichzeitiger Widerlegung der oben aufgeführten Angriffe, im Folgenden nachweisen.

Oben ist der Nachweis geführt, daß die Wissenschaft national sei und daß die verschiedenen Nationen je nach ihrer Anlage die eine Wahrheit in verschiedenen Formen und Richtungen verschieden zum Ausdrucke bringen. Es giebt Nationen, die mehr praktisch, andere, die mehr spekulativ angelegt sind; alle aber sind berufen, gegenseitig zu geben und zu nehmen, die Errungenschaften international zu machen. Dieser internationale Verkehr würde durch eine Universalsprache am ersten hergestellt werden können; aber eine Universalsprache existiert nicht und läßt sich nicht künstlich einführen. Daher bleibt nichts anderes übrig, als daß die Nationen gegenseitig ihre Sprachen sich aneignen. Das aber wird erleichtert durch Gemeinsamkeit der Anschauungen unter den zivilisierten Völkern. Diese Gemeinsamkeit der Anschauung in der germanisch-romanischen Welt ist aber durch zwei Momente bedingt: die gemeinsame Religion, das Christentum, und die auf altklassischen Studien beruhende gemeinsame Bildung der höheren Stände. Mit dem Untergange der klassischen Bildung, mit der, wie wir gesehen haben, die christliche Religion eng zusammenhängt, würde die Kluft zwischen

der germanischen und romanischen Rasse noch grösser werden, als sie bereits durch die aus deutscher Gewissensnot hervorgegangene Reformation und Kirchentrennung geworden ist. Die klassische Bildung ist gegenwärtig fast das einzige Mittel der Verständigung unter den Nationen und des Gedankenaustausches über alle Dinge höherer Ordnung, seitdem die antichristliche Weltanschauung immer mehr Boden gewinnt und mithin der Faktor des Religiösen weniger verbindend und ausgleichend wirkt als früher.

Denkt man sich beides, das Christentum und die Litteratur des klassischen Altertums, hinweg, so werden sich alsdann die Nationen nicht mehr verstehen, sondern geistig isoliert, von Hochmut und Nationaldünkel beherrscht, in die babylonische Verwirrung zurücksinken. Dann wäre es mit der Humanität vorbei, vollkommene Rücksichtslosigkeit und Inhumanität würden die Signatur der Zeit werden.

Es haben daher alle Nationen europäischer Zivilisation das **praktische** Interesse, die klassischen Studien, „die Humaniora“, welche den höheren Schulen ihr spezifisches Gepräge aufdrücken, zu erhalten. Das Gerede, als ob die klassischen Studien von keinem *praktischen* Werte seien, ist schon hierdurch als hinfällig erwiesen. *Alle* Wissenschaft ist praktisch im guten und im schlechten Sinne, selbst die Pseudowissenschaft wie die darwinistische Philosophie, die für uns Deutsche leider sehr praktisch geworden ist, indem die Verderbnis der Sitten in höheren und niederen Ständen und der rohe, inhumane Geist des Manchestertums (d. h. der sozial-ethischen Schule, welche den „Kampf ums Dasein“ als Naturgesetz proklamiert und das „laissez aller“ als Lebensweisheit) auf allen Gebieten des politischen, sozialen und kirchlichen Lebens in dieser „Philosophie der Vertierung des Menschen“ ihre theoretische Selbstrechtfertigung findet. Der sich in den gesellschaftlichen Verhältnissen immer fühlbarer machende Mangel an wirklicher Urbanität ist im grossen und ganzen auf die Abkehr vom Christentum und von der klassischen Bildung zurückzuführen.

Wahre Humanität giebt freilich nur das Christentum, die vollendetste Form der Humanität; wo aber weder Christentum noch Humanitätsbildung vorhanden ist, da tritt bei dem Fortschritt der Technik jene Überkultur ein, unter welcher sich doch nur Roheit des Gemütes und geistige Beschränktheit schlecht genug verbirgt, bis die Bestialität zum Ausbruch kommt. So ist es in Rußland, wo die christenfeindliche, nicht assimilierte klassische Bildung zum Nihilismus geführt hat; so würde es auch in andern Staaten gehen, wenn man sich von dem natürlichen Boden der Bildung entfernte. Die Humanitätsstudien, recht betrieben, werden zu der „schönen Seele“ christlicher Weltanschauung die „schöne Form“ griechischer Bildung fügen.

Das griechische Altertum in der idealen Auffassung seiner edelsten Geister (nicht in seiner Wirklichkeit) stellt uns diejenige Form der

Humanität dar, zu welcher der Mensch unabhängig vom Christentum sich hat erheben können. Ihre Litteratur ist ein Vermächtnis für die gesamte Menschheit. Das Studium der alten Sprachen, rein als Sprachstudium gefaßt, entwickelt den formalen Sprachsinn und neben der Mathematik das Denken überhaupt; es ist eine geistige Gymnastik. Das Studium der alten Sprachen drückt dem Geiste den Stempel des Idealen auf und entwickelt den Formsinn. Der Sinn für Klarheit, Gleichgewicht und Ruhe in der Darstellung der Klassiker sticht sehr wohlthätig von der Ruhelosigkeit, Formlosigkeit und Manieriertheit des modernen Stiles ab. Ist auch die Litteratur des klassischen Altertums nicht das höchste, steht sie auch weit hinter den Leistungen der christlich-humanen Zeit zurück, mit der sie das „humanum“ gemein hat, von deren Wesen ihr aber das „divinum“ abgeht, so ist sie doch *die Voraussetzung der christlichen Bildung*, „præparatio evangelii“. „Was das Gesetz ist im Alten Testamente, ein Zuchtmeister auf die christliche Freiheit hin, dasselbe ist das klassische Studium für die allgemeine Geistesbildung“, sagt *Martensen*¹⁾ treffend. Die *Herbartsche Schule* steht auf demselben Standpunkte. *Ziller*²⁾ sagt: „Das klassische Altertum ist der Grund und Boden für unsere Kultur nach der Seite ihrer begrifflichen Entwicklung, und die Kultur würde folglich grund- und bodenlos werden, wenn es in einem Volke nicht mehr einen Stand oder eine Gruppe von Ständen gäbe, wo die Bekanntschaft mit dem Altertum fortlebte.“ Er weist dann im einzelnen nach, wie *alle* moderne Wissenschaft historisch auf den klassischen Sprachen beruht. *Ziller* erkennt anderseits aber auch an, daß man bei der antiken Bildung nicht stehen bleiben dürfe. „Unsere Jugend,“ sagt er,³⁾ „soll allerdings nicht etwa bei der antiken Bildung da stehen bleiben, wo die moderne darüber hinausgekommen ist, und in ethischer, religiöser, politischer, naturwissenschaftlicher, technischer, philosophischer Hinsicht ist wirklich vielfach eine bessere Einsicht erworben worden, als sie das Altertum besaß. Daher sind schon im Gymnasium fortwährend genaue Vergleiche notwendig, damit der Fortschritt der Entwicklung und der weite Unterschied der erlangten Kulturstufe von den frühesten Anfängern einleuchte.“ *Ziller* hebt dann mit Recht hervor, daß gerade das philologische Studium die Aufgabe habe, die Verbindung der alten Bildung mit der modernen zu vermitteln. Die Wendepunkte in der Entwicklung der Philologie seien immer zugleich für die allgemeine Kulturentwicklung

¹⁾ Dr. *H. Martensen*, Die christliche Ethik. Deutsche vom Verfasser veranstaltete Ausgabe. Gotha 1879. Spezieller Teil, II. Abteilung. S. 355.

²⁾ Dr. *Twiskon Ziller*, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876. S. 125 ff.; ferner Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik, 1878. S. 270, 271, 274 u. 280.

³⁾ Vorl. S. 127.

erfolgreich gewesen; so z. B. im vorigen Jahrhundert, wo die zweite klassische Litteraturperiode, der Aufschwung der exegetischen Theologie, der historischen Rechtsschule und der realistischen Metaphysik im engsten Zusammenhange mit der Verbreitung der philologischen Studien steht. Wie aber die altklassische Philologie die Vergleichung der modernen Bildung mit der griechisch-römischen herzustellen habe, so die deutsche Philologie mit der deutschen Vorzeit. Bei jedem Fortschritt der modernen Bildung mache sich eine Revision der Vergleichung notwendig. *„Ohne Orientierung an der Vergangenheit ist man immer in Gefahr, in alte Irrtümer zurückzusinken, die längst nachgewiesenen Irrwege noch einmal zu durchlaufen oder seine Kraft in ihrer nochmaligen Überwindung zu vergeuden. Wenn die Geschichte der Philosophie hinreichend bekannt gewesen wäre, so hätte der moderne Materialismus oder auch nur das Studium von Schopenhauer und Hartmann nicht solche Verbreitung, nicht solchen Beifall finden können, wie ihnen zu Teil geworden ist. Wenn unsere gegenwärtigen Schulverwaltungen und viele unserer pädagogischen Schriftsteller ebenso viel Einsicht in die Entwicklung der pädagogischen Theorie hätten, als ihnen fehlt, so würden viele Verirrungen, die wir beklagen, nicht möglich sein.“*

So wird die Bedeutung der klassischen Studien eine eminent praktische im höheren Sinne des Wortes.

II. Die notwendigen und die möglichen Reformen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens.

1. Die vorhandenen Übelstände und ihre Ursachen.

Wenn die deutsche Nation nicht einen Verrat an sich selbst begehen will, so muß sie an der höheren Bildung in dem Sinne, wie wir sie im vorigen Abschnitte geschildert haben, festhalten, d. h. an der national-christlichen Bildung auf dem Grunde historischer Kontinuität, also auch klassischer Studien. Die Verbindung christlicher, nationaler und altklassischer Bildung wird immer das Ideal sein, für welches wir einzutreten haben. Der dabei sich ergebende Nutzen liegt nicht bloß in der formalen Bildung, d. h. der Gymnastik der Seelenkräfte, nicht bloß in der Erreichung praktischer Zwecke, sondern auch in der ethischen Veredelung.

Wenn also das Gymnasium die rechte Form für die höhere Bildung ist, so schließt dies doch zeitgemäße Reformen nicht aus. *Es kommt auf den Umfang und die Art und Weise an, wie diese Bildung getrieben werden soll.*

Die Zirkular-Verfügung des Königlich Preussischen Ministers der geistlichen etc. Angelegenheiten vom 31. März 1882, welche den revidierten Lehrplänen beigegeben ist, konstatiert zunächst (p. 7), „dafs durch eine Reihe thatsächlich bestehender und nicht zu ändernder Umstände die erspriefsliche Erteilung des Unterrichts an den höheren Schulen erheblich erschwert wird“, und wendet sich sodann zu den notorischen Mängeln der jetzigen Schulführung. Einen solchen erblickt sie zuvörderst in dem *Überwiegen des Fachlehrersystems*. Die Ansprüche, welche an die Lehrer der höheren Schulen bezüglich der Höhe und des Umfanges ihrer wissenschaftlichen Studien gestellt werden müßten, hätten hierzu geführt. Das sei an und für sich kein Nachteil, aber die Gefahr sei vorhanden, dafs der einzelne Lehrer in den Anforderungen für sein Gebiet das Mafs ausser acht lasse, welches demselben in dem ganzen Organismus des Schulunterrichtes zugewiesen ist, und dafs die von den verschiedenen Seiten an den Schüler gestellten Anforderungen *drückend auf das Gesamturteil* über denselben wirken. Als Beispiel wird die Behandlung der klassischen Sprachen angeführt. Die grammatische Wissenschaft dieser beiden Sprachen habe in den letzten vier Jahrzehnten eine erheblich veränderte Gestalt angenommen. Die Formenlehre sei auf historische Sprachvergleichung begründet; für die Syntax sei eine ungleich spezieller gehende Beobachtung zur Grundlage gemacht und zugleich die historische Entwicklung als mafsgebender Gesichtspunkt anerkannt. Der Lehrstand der höheren Schulen müsse nun allerdings zwar auf der Höhe der gegenwärtigen wissenschaftlichen Forschung stehen: aber gefährdet werde der Unterricht, wenn *das für die Wissenschaft mafsgebende Spezialisieren* mafsgebend werde für den Umfang der an die Schüler gestellten Ansprüche. Diese Gefahr werde noch gesteigert durch die umsichtige, aber ihren Zweck verfehlende Abfassung nicht weniger *Übungsbücher*, welche womöglich *jedes Wort zu einem Gegenstande des Nachdenkens für den Schüler* zu machen suchen, und durch die jede Zuversicht des Arbeitens ausschliessende Häufung von Schwierigkeiten eine Freudigkeit des Gelingens nicht aufkommen lassen. Würden dann gar noch die *extemporierten* Leistungen der Schüler in dieser Richtung zum *Mafsstabe des gesamten über sie zu fällenden Urteils* gemacht, so werde dies zu einer drückenden Bürde für den Schüler. Und diese Gefahr sei in beachtenswertem Umfange *zur Wirklichkeit geworden*.

Einen weiteren Übelstand sieht der preussische Minister darin, dafs infolge des gesteigerten Zudranges zu den Gymnasien und des grossen Umfanges der Lehrerkollegien *die persönliche Teilnahme der Lehrer für die Schüler* auf ein verschwindendes Mafs herabgesunken und *das Band unter den einzelnen Gliedern der Kollegien*, welches die unerläßliche und unersetzliche Bedingung eines einheitlichen Zusammenwirkens sei, gelockert sei. Das Urteil über jeden Schüler werde zu einer aus einzelnen

Notizen, hauptsächlich über das Ergebnis der schriftlichen Klassenarbeiten summierten Angabe über das Verhältnis seiner Leistungen zur Aufgabe der Klasse, ohne die belebende Anerkennung des gelingenden Strebens und ohne die wohlwollende Ermunterung des ernstlichen, aber noch nicht ausreichend erfolgreichen Fleißes.

Der Minister hält es für nötig, die Lehrerkollegien auf diese Übelstände und Gefahren aufmerksam zu machen und fügt hinzu, daß dieselben nicht etwa in der Zukunft drohen, sondern bereits in beachtenswertem Umfange zur *Thatsache* geworden seien.

Hierdurch ist demnach konstatiert, daß Gefahren für unser höheres Schulwesen thatsächlich vorhanden sind. Es wird ferner auch darauf hingewiesen, daß der Bedarf an tüchtigen Lehrkräften nicht ausreichend gedeckt und *die praktische Ausbildung der Lehrer nur eine mangelhafte und unzureichende sei.*

Die Revision der Lehrpläne aber hat (nach obiger Zirkular-Verfügung p. 10) wesentlich den Zweck verfolgt, Hindernisse zu beseitigen, welche in der Lehreinrichtung der höheren Schulen selbst den Erfolgen des Unterrichtes entgegenstehen; dagegen vermag sie nicht die Schwierigkeiten zu lösen, welche „aus anderen (d. h. nicht von der Schule bedingten) thatsächlichen Verhältnissen hervorgehen.“ Der Minister berührt hier einen sehr heiklen, aber schwer ins Gewicht fallenden Gesichtspunkt. Er giebt in sehr schonender Form zu verstehen, daß *nicht die Schule allein* die Schuld trage an den Mifsständen, sondern die allgemeinen Verhältnisse. Der Staat, die Kirche und die Familie — alle drei haben vergessen, daß sie auch erziehliche Zwecke zu verfolgen haben. Die Hauptschuld an den Übelständen trifft nicht die Schule, sondern die Gesellschaft. Es sind die verdorbenen sozialen, kirchlichen, sittlichen und politischen Zustände, welche nachteilig auf die Schule einwirken. Der krasse Materialismus und die rohe Genußsucht, der Kardinalfehler der germanischen Rasse, haben wieder einmal verwüstend auf das Familienleben und dadurch indirekt auf die Schule gewirkt. Wie lax nehmen es oft die Eltern mit den Kindern, wie thöricht fördern sie die Eitelkeit und Vergnügungssucht derselben und begünstigen zerstreute Passionen, die sie von dem eigentlichen Ziele der Studien abziehen. Die Autorität des Lehrerstandes ist durch die Familie selbst erschüttert worden. Wie unvorsichtig wird nicht nur über Schuleinrichtungen, sondern auch über Lehrerpersönlichkeiten gesprochen!

Schlimmer noch ist die verkehrte Auffassung von der Leistungsfähigkeit der Schule. Wenn Knaben, die ohne Talent, ohne Mittel das Gymnasium besuchen, nicht reüssieren, so giebt man der Schule die Schuld. Allen Übelständen der Gegenwart glaubt man durch „Bildung“ abhelfen zu können.

Welcher Irrtum! Die Schulen sind eine vortreffliche Einrichtung; sie sind die Rettungsanstalten unserer Jugend, die sonst verkommen

würde; sie sind im stande vieles wieder gut zu machen, was Staat, Kirche und Familie verfehlen: aber es ist eine thörichte Annahme, daß die Schule alles gutmachen könne, was auf anderem Gebiete gesündigt worden ist. Die Schule hat *Mitschuld* an den verkehrten Zuständen der Gegenwart, die allen unerträglich sind, und sie hat die Pflicht, *ihrerseits* dem Übel durch Reformen abzuhelpen, so viel sie kann; *aber in erster Linie muß die Familie Einkehr bei sich halten und die Hindernisse, welche sie selbst der Schulerziehung in den Weg stellt, beseitigen.*¹⁾

Von der Schule ist viel mehr Selbsterkenntnis in dieser Beziehung geübt worden als von seiten der Familie. Die Regierungen thun ihr Möglichstes, um die Übelstände zu beseitigen. Vor allem sollten die Eltern sich erst reiflich überlegen, für welchen Beruf sie ihre Kinder bestimmen. Der Zudrang zu den sogenannten höheren Berufsarten ist ein übertriebener und die Gefahr eines „Proletariats“ der Bildung droht nicht nur in unheimlicher Ferne, sondern ist schon vorhandene Thatsache. Betrachten wir z. B. die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen, so ergiebt sich folgendes bedenkliche Resultat.

Preußen besaß im Jahre 1872 212 Gymnasien, die einschließlic der mit ihnen verbundenen Vorschulen 60 676 Schüler (darunter 6389 Primaner) zählten. Außerdem gab es 31 anerkannte Progymnasien mit 3066 Schülern und 217 Vorschülern. Bis zum Wintersemester hatten diese Ziffern sich gesteigert auf 250 Gymnasien mit 77 634 Schülern (darunter 7925 Primanern) und 35 anerkannte Progymnasien mit 3712 Schülern und 383 Vorschülern.

Daß diese Ziffern für ein Land, dessen wirtschaftliche Verhältnisse den Gegenstand berechtigter Klagen bilden, zu hoch sind, leuchtet ein. Und dabei sind die Realschulen, die höheren technischen Lehranstalten, die Kunstschulen für Musiker, Maler, Bildhauer etc. nicht in Anrechnung gebracht.

Betrachten wir die Frequenz der Universitäten. Auf den 12 preussischen Hochschulen) einschließlic der Akademie zu Münster und des Lyzeums zu Braunsberg (studierten im Wintersemester 1872/73 7535 Studenten und 2075 andere Zuhörer; im Sommersemester 1881 be-

¹⁾ Die im Frühjahr 1880 tagende Deutsche Realschulmännerversammlung gab ihr Gutachten dahin ab: „Die Klagen über Überbürdung von Schülern der Realschulen i. O. lassen sich nach den Erfahrungen der versammelten Fachmänner in fast (!) allen Fällen zurückführen: a) auf eine zu geringe Begabung des Schülers; b) auf eine Lähmung der Energie und des Interesses durch sein Leben aufserhalb der Schule; c) auf den Mangel an richtiger Anleitung zur häuslichen Arbeit und genügender Überwachung derselben; d) auf unzweckmäßige Ausführung des Lehrplanes, namentlich wo einheitliches Zusammenwirken des Lehrerkollegiums fehlt; e) **häufig** auch auf ungenügende methodische Vorbereitung der Lehrer zur Ausübung ihres Berufes.“ („Reichsbote“ 1880. Beilage zu No. 78.)

trug die Zahl der immatrikulierten Studenten 11305, die der übrigen Zuhörer 1458. Die Gesamtzahl der Studierenden hat also in einem Zeitraum von etwa 8 Jahren um 3750 zugenommen.

Interessant ist die Verteilung auf die einzelnen Fakultäten:

Es waren vorhanden

im Wintersemester 1872/73:	Evangel. Theologen	848	im Sommersemester 1881:	1266
„ „ „	Kathol. Theologen	444	„ „ „	256
„ „ „	Mediziner	1786	„ „ „	2167
„ „ „	Juristen	1691	„ „ „	2424
„ „ „	Philosophen	2766	„ „ „	5192

Abgenommen hat nur die Zahl der katholischen Theologen, aber enorm gewachsen ist die Zahl der Studierenden der philosophischen Fakultät; dieselbe hat sich beinahe verdoppelt. Das hängt zwar mit der Vermehrung der höheren Schulen zusammen, aber das Bedürfnis ist doch bei weitem überschritten. Dafs der Zeitraum, in welchem sich die Zahl der Studierenden auf den preussischen Universitäten von 7535 auf 11305 erhöhte, zu den wirtschaftlich günstigen Perioden nicht gehört hat, ist bekannt; *es ist also die Vermehrung der Zahl der Studierenden kein gesunder Aufschwung*. Die Mehrzahl studiert ausgesprochenermassen in der Absicht, aus der Anwendung des Erlernten einen Beruf, und zwar einen bezahlten Beruf zu machen. Nimmt die Frequenz der Universitäten und auch der Gymnasien zu, so bedeutet das keineswegs eine Zunahme des Wohlstandes, sondern zunächst nur ein Vorwalten der Meinung im Publikum, dafs innerhalb der gelehrten Berufsarten gesteigerte Aussicht auf Verwendung sei. Diese Thatsache läfst, da in den andern deutschen Bundesstaaten ungefähr dieselben Verhältnisse obwalten, das Wachstum der Frequenz auf den Hochschulen in einem sehr bedenklichen Lichte erscheinen. Die Zahl der Studenten hat sich offenbar viel rascher und stärker vermehrt, als die Zahl der in Deutschland vorhandenen Stellen für studierte Männer. Der Bedarf an Juristen hat zufolge der neuen Gerichtsorganisation allerdings zugenommen, aber nicht entfernt in dem Mafse, in welchem sich das Heer der Studierenden vermehrt hat.

An Philologen ist gleichfalls bereits Überflufs vorhanden. Dem zeitweilig bemerkbar gewesenen Mangel an Vertretern des höheren Schul-faches ist ein ungeheurer Zudrang zu demselben auf dem Fusse gefolgt, dessen Konsequenzen sich bereits geltend machen. Die binnen acht Jahren erfolgte Verdoppelung der Studierenden der philosophischen Fakultät läfst darüber keinen Zweifel aufkommen. Ebenso ist für den Bedarf an Medizinern überreichlich gesorgt.

Das sind ungesunde Verhältnisse, an denen die Schule nicht schuld ist, sondern das Publikum und besonders (mit ehrenwerten Ausnahmen) die Presse, die in Deutschland nicht ihre Schuldigkeit thut. Anstatt das Publikum aufzuklären, führt sie durch Phrasen von Bildung u. dgl.

den ehrlichen Mann irre und behandelt ihn wie auf diesem so auf vielen andern Gebieten als Ausbeutungsobjekt.

Die Eltern sollten sich aus diesen Verhältnissen eine gute Lehre ziehen und sich zwanzigmal besinnen, ehe sie ihre Kinder dem gelehrten Berufe zuwenden. Es ist in dieser Beziehung noch gar viel Verkehrt-heit unter uns. Wie manche Witwe und mancher Beamte spart sich das Brot vom Munde ab, nur um dem Sohne das Studium zu ermöglichen; und wenn er mit Ach und Krach, mit Hängen und Würgen durch die Examina durch ist, dann gehen erst recht die Sorgen und Ent-behrungen an.

Es ist anerkennenswert, daß alle deutschen Regierungen diese Sache mit vollem Verständnis und einsichtiger Fürsorge ins Auge ge-faßt haben. Noch vor dem Beginn der Reformen in Preußen sind zeit-gemäße, die allgemeine Billigung Deutschlands findende Reformen im Reichslande in Angriff genommen worden; Sachsen, Hessen, Baden, Württemberg sind gefolgt und suchen durch mehr oder minder prak-tische Einrichtungen, beziehungsweise Revisionen und Abänderungen der Regulative sowie Instruktionen und Verordnungen abzuhelfen. Die Weiterentwicklung kann nur allmählich erfolgen, und in erster Linie wird das Gelingen der beabsichtigten Verbesserungen von der Einsicht und dem guten Willen des Lehrerstandes abhängen. Einerseits muß die Bildungshöhe unsrer Nation erhalten bleiben, anderseits müssen Dinge, welche nicht wesentlich und bloß veraltete Formen oder Metho-den sind, aufgegeben werden. Die sehr vernünftige Herabsetzung der Stundenzahl aber bedingt eine Veränderung und Verbesserung der Methode sowie eine klarere Erfassung der Lehrziele.

2. Praktische Vorschläge zur Beseitigung der vorhandenen Übelstände.

„Measures and men.“

Die Reform wird hauptsächlich an drei Stellen ansetzen müssen. Fürs erste wird es vernünftig sein, sich darüber klar zu werden, welche spezielle Berufsbildung jede Art der höheren Schulen neben der allge-meinen Bildung zu verfolgen hat, *und danach die Organisation derselben zu treffen*; zweitens ist es unerläßlich, auch dem höheren Lehrstande eine systematisch pädagogische Ausbildung zu geben, wie sie der Elementarlehrerstand erhält, das wird die Überbürdungsfrage aus der Welt schaffen; und endlich drittens, im engen Zusammenhang mit der Ausbildung der Lehrer steht die Frage der Entwicklung einer didak-tischen Methode nach wissenschaftlichen Prinzipien, damit der jetzt herrschenden bureaukratischen Methode und Methodelosigkeit ein Ende gemacht wird.

Ich habe wenig Zutrauen zu Reglements an sich, so notwendig und unentbehrlich sie auch sind. *Die besten Reglements werden wenig nützen, wenn sie nicht unter überzeugter Mitwirkung des Lehrerstandes und unter wohlwollender und sachverständiger Leitung der Schulbehörden in dem Geiste zur Ausführung kommen, in welchem sie gegeben worden sind.* Um dies zu erreichen, muss, wenn die Reform nicht eine bloße Flickarbeit bleiben soll, gleichsam von unten an aufgebaut werden; und das geschieht durch eine systematische Vorbildung des Lehrerstandes, mit welcher ebenso systematisch die Ausbildung einer festen Methode Hand in Hand zu gehen hat, damit der Lehrerstand, im Besitze einer wissenschaftlich fundierten Kunst, den Anspruch erheben kann, eine selbständige Körperschaft zu bilden, die ihre Direktiven aus der eigenen Wissenschaft, nicht, wie bisher, von außen her empfängt. Wann wird dem Lehrerstande einmal das Bewusstsein aufgehen, daß er die gesellschaftliche und materielle Gleichstellung mit den andern akademisch gebildeten Berufsständen, die er seit Jahrzehnten vergebens erstrebt und deren Vorenthaltung verbitternd wirkt, nur dann erreichen kann und erreichen wird, wenn er auf eigenen Füßen steht, wenn er eine Wissenschaft besitzt, die auf eigenen Prinzipien beruhend die eingreifende Willkür staatlicher und anderer öffentlicher Potenzen zurückweisen kann? Heute redet jeder in Schulsachen mit und nicht selten am meisten der, der am wenigsten davon versteht; wenn wir aber eine ausgebildete Pädagogik besitzen werden wie die Elementarschule, wenn auf Grund dessen eine Lehrerwelt erwachsen sein wird, welche das Standesbewusstsein in ähnlicher Weise wie jetzt die Volksschullehrer in sich entwickelt hat: dann wird die Schule eine ganz andere Stellung einnehmen und ganz anderes leisten können. *Daher erscheint mir die Frage der Ausbildung der Lehrer des höheren Schulfaches geradezu als die brennende Frage des Tages auf diesem Gebiete, als die Lebensfrage für die höhere Schule und für den Lehrerstand selbst.*

Wie nun diese drei Aufgaben, die Organisation der Schulen, die Vorbildung der Lehrer und die Ausbildung der Methode auf rationaler wissenschaftlicher Grundlage praktisch gelöst werden können, das wollen wir in den folgenden drei Abschnitten erörtern.

a) Die Organisation der höheren Schulen.

Zunächst fragt es sich, wie die Schulen organisiert sein müssen, um einerseits den allgemeinen Erziehungs- und Bildungszweck, andererseits die notwendigen und *besonderen Zwecke des Unterrichts* zu erreichen, nämlich die *Berufsbildung*. Niemand dürfte wohl in unserer Zeit im Zweifel darüber sein, daß neben der sogenannten „allgemeinen“ Bildung auch der Berufsbildung auf den Schulen eine Stätte einzuräumen ist. So ideal das deutsche Volk gesinnt ist, so glaube ich doch, es

würde sich weder den Schulzwang noch die Schulsteuer gefallen lassen, wenn die Bildung nicht eben praktisch verwertbare Resultate abwürfe. Dies gilt von der elementaren, wie von der höheren und höchsten Bildung. Die *volkswirtschaftliche*, überhaupt *die praktische Seite* der Schulfrage fordert ernstliche Berücksichtigung mehr denn je. „Die allgemeine“ Bildung wird dadurch nicht herabgedrückt, daß sie in der Form einer praktisch verwertbaren Spezialbildung sich gestaltet, ebenso wenig wie der allgemein menschliche Charakter verloren geht, wenn er in der bestimmten Form eines nationalen Typus oder scharf entwickelter Individualität sich verkörpert.

Die Form des Schulunterrichtes ist bedingt durch die wirtschaftliche Notwendigkeit, da es nur wenige Familien geben dürfte, die in der Lage sind ihren Kindern einen philosophisch gebildeten Hofmeister zu halten und ihnen eine Erziehung à la *Locke* und *Rousseau* erteilen zu lassen. Die Kulturrücksichten, indem sie die Massenbildung im Auge haben, harmonieren mit den gegenwärtigen Geboten der volkswirtschaftlichen Notwendigkeit und der Humanität. *Es ist endlich an der Zeit, einmal mit der Phrase der bloß „allgemeinen“ Bildung aufzuräumen.* Alles Wirkliche ist individuell, auch die Bildung, trotzdem sie allgemeine Ziele verfolgt. Ihre Realität erhält sie aber nur durch das gebildete (erzogene) Subjekt und dessen Thätigkeitsäußerung. Es ist daher verkehrt aus den allgemeinen Bildungszielen die Form der besonderen Bildung ableiten zu wollen, *und hierin besteht ein Hauptfehler unserer höheren Schulorganisation*, daß sie von diesem falschen Prinzip ausgeht.

Umgekehrt ist der richtige Weg. *Die besondere Berufsbildung* muß für die spezielle Organisation der Schulen *maßgebend sein.* Diese besondere Bildung ist so einzurichten, daß sie den praktischen Bedürfnissen entspricht und zugleich die allgemeinen Bildungsziele nicht aus den Augen verliert. Worin für uns Deutsche die „allgemeine“ Bildung besteht, ist im I. Abschnitte ausführlich dargelegt worden.

Betrachten wir nun die bestehende Organisation der höheren Schulen in Deutschland etwas näher. In Preußen haben wir Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien (mit Latein), Ober-Realschulen (ohne Latein), Realprogymnasien und Realschulen¹⁾. Meines Erachtens gliedern sich die höheren Schulen ganz von selbst nach dem realen Bedürfnis der Berufsbildung einfach in drei Klassen:

1. Anstalten, welche eine höhere allgemeine Bildung in einer Form vermitteln, die zum Studium auf der Universität befähigt;
2. Anstalten, welche eine höhere allgemeine Bildung in einer Form vermitteln, die zum Studium auf einer technischen Hochschule befähigt;

¹⁾ Dieser Einteilung liegt kein Prinzip zu Grunde.

In den Oktober-Konferenzen zu Berlin (S. 74) verlangte *Kern* die Gründung pädagogischer Seminare *mit Übungsschulen*, wie sie in Jena und Leipzig bestehen. Die fünfte Direktorenversammlung in der Provinz Posen vom Jahre 1879, welche sich sehr zurückhaltend in dieser Frage verhält, erkennt doch bereits (These II des Korreferenten) an, daß „die Verfügung über das sogenannte Probejahr (*Wiese* Verord. II, 85), wenn auch in den Grundlagen festzuhalten, einer neuen Regulierung bedürfe“ und daß „*die Universität* (These I des Korreferenten) *nur für die wissenschaftliche Ausbildung des zukünftigen Lehrers den Grund zu legen habe*“. Für die Einführung in das Lehramt soll ein praktischer Kursus von einem Jahre dienen. Die in demselben Jahre tagende fünfte Direktorenversammlung der Provinz Schlesien sprach sich schon entschiedener aus. Hier werden teils akademisch-pädagogische Seminare nach dem Muster von Göttingen verlangt (p. 38), teils Seminare mit Übungsschulen von VI—IV (p. 40), teils volle Anstalten mit seminaristischen Einrichtungen. Der Referent und der Korreferent entschieden sich *für pädagogische Seminare unter Leitung der Provinzialschulräte* (p. 43, 85 u. 98). Wichtig sind die in den folgenden Thesen ausgesprochenen Grundsätze:

- I. Die Universitätsbildung kann und soll nicht die praktische didaktisch-pädagogische Vorbildung des künftigen Lehrers in sich schließen. Diese kann nur an der Schule selbst erfolgen.
- II. Es sollen Kandidaten, die keine ausreichende wissenschaftliche Bildung, d. h. in keinem einzigen Fache eine Lehrbefähigung für Prima haben, nicht zum Schulamte, insbesondere auch nicht zur Ableistung des Probejahres zugelassen werden.

Es ist nicht weiter zu gestatten, daß die Forderung des Probejahres durch gleichzeitige Übernahme einer Lehrerstelle illusorisch gemacht werde.

- III. Von den für die praktische Fortbildung der Probekandidaten vorgeschlagenen Einrichtungen entsprechen die unter Leitung der Provinzialschulkollegien stehenden pädagogischen Seminare sowie das Probejahr am meisten dem Zwecke.

Der Korreferent schlägt außer dem Probejahr ein zweites Übungsjahr vor, in welchem der Kandidat als wissenschaftlicher Hilfslehrer voll beschäftigt, aber nicht fest angestellt werden soll. Am Schlusse dieses zweiten Jahres hätte sich der Kandidat einer zweiten Prüfung zu unter-

in No. 12, 17 und 18 der „Kölnischen Zeitung“ vom Jahre 1876 einen Aufsatz „Über die Notwendigkeit einer gründlichen Vorbildung unserer Philologen für ihren Lehrer- und Erzieherberuf.“ Im Jahre 1878 habe ich dasselbe Thema ausführlicher in meiner Schrift „Das höhere Unterrichtswesen in Preussen, Gütersloh 1877“, behandelt und brachte daselbst die Errichtung von **Seminar-Gymnasien** in Vorschlag.

ziehen. Während die erste eine wesentlich fachwissenschaftliche wäre, solle die zweite eine wesentlich praktische sein und die Prüfungskommission aus praktischen Schulmännern bestehen.

Die Frage ist auch sonst vielfach ventiliert worden. Im preussischen Abgeordnetenhaus ist von den Rednern aller Parteien, sowohl bei den früheren Debatten über die sogenannte Überbürdungsfrage als neuerdings in den Sitzungen vom 24. Februar 1883, *die Thatsache anerkannt worden, daß die Ausbildung der Lehrer des höheren Schulamtes, wie sie jetzt geschieht, unzureichend und irrationell ist*. Wenn eine Ablehnung der Regierungsvorlage erfolgte, die 10800 Mark zur Bestreitung der Kosten für die Abhaltung eines solchen zweiten pädagogischen Examens verlangte, so geschah dies nicht, weil man etwa das Ziel nicht gebilligt hätte, welches die Regierung mit ihrem Antrage verfolgte, nämlich die bessere Ausbildung der Lehrer, sondern weil man sich mit Recht gegen die Einführung weiterer Examina sträubte und von dem zufälligen Ausfall einer Probelektion die Anstellungsfähigkeit nicht abhängig machen wollte, überhaupt aber weil man den vorgeschlagenen Weg für unpraktisch und die Maßregeln für unzureichend hielt. Die fast einstimmige Ablehnung der Vorlage sollte zu denken geben!

Schon deswegen verdiente der Entwurf abgelehnt zu werden, weil derselbe *die Prüfung in der Pädagogik nach wie vor beim ersten Examen stattfinden lassen will. Das widerspricht aller ratio*. Die Prüfung in der Pädagogik bei den Elementarlehrern findet auch erst im zweiten Examen statt, nachdem dieselben bereits praktische Erfahrungen gemacht haben. Die pädagogisch-didaktischen Vorlesungen müssen im Anschluß und auf dem Grunde bestimmter Erfahrungen gehalten und in die Hand praktischer Schulmänner gelegt werden. Das wurde auch im preussischen Abgeordnetenhaus von den Rednern aller Fraktionen anerkannt.

Wichtiger als die Verhandlungen und die Ablehnung ist die Denkschrift des preussischen Kultusministers vom 30. November 1882, betreffend die Bestreitung der Ausgaben der Kommissionen für die praktische Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts. Es wird darin zunächst hervorgehoben, daß „zu erheblichem Teile in der Überzeugung der beteiligten Kreise der *Anlaß der Überbürdung* der Schüler darin gesucht werde, daß die Lehrer *infolge mangelhafter Methodik* diejenige Arbeit, welche sie selbst in den Unterrichtsstunden zu leisten hätten, den Schülern für deren häusliche Beschäftigung zuwiesen“. „Diese Vorwürfe“, so heißt es weiter, „überschreiten zwar durch die Stärke und die Allgemeinheit, in welcher sie erhoben werden, nach dem Urteile kompetenter Beobachter bei weitem das Maß der thatsächlichen Begründung; *aber anderseits ist nicht zu verkennen, daß das zwischen die Ablegung der wissenschaftlichen Lehramtsprüfung und die Erwerbung der Anstellungsfähigkeit gelegte Probejahr nach seiner jetzigen Einrichtung*

nicht die ausreichende Sicherheit für die didaktische und pädagogische Ausbildung der angehenden Lehrer gewährt“.

Der Herr Minister lehnt die neuerdings von vielen Seiten vorgeschlagene Errichtung von Seminargymnasien und Seminarschulen ab und will die Vorbildung der Lehrer in folgender Weise organisieren.

Die Verpflichtung zur Ablegung des Probejahres wird aufrecht erhalten; auch die Einrichtung desselben, wie sie in der Zirkular-Verfügung vom 30. März 1867 (*Wiese Verord.* II 85—88) geregelt ist, bleibt bestehen. Nur in zweierlei Hinsicht könne das Probejahr nicht als die ausreichende Garantie der didaktischen Vorbildung der Kandidaten zur definitiven Übernahme des Lehramtes erachtet werden. Erstens erscheine die blofs einjährige Dauer einer Übungszeit nach dem Abschlusse der Universitätsstudien als zu kurz bemessen; und zweitens bilde das im wesentlichen auf das Urteil des betreffenden Direktors begründete Zeugnis über den mehr oder weniger befriedigenden Erfolg der Lehrthätigkeit der Kandidaten nicht einen solchen Abschluß des Probejahrs, welcher einen entscheidenden Antrieb zur möglichst zweckmäßigen Benutzung der fraglichen Zeit enthielte.

Um dem ersteren Mangel abzuhelpen, ist in Aussicht genommen, auf das Probejahr ein Jahr kommissarischer Beschäftigung folgen zu lassen, in welchem der angehende Lehrer eine Remuneration erhält. Am Ende dieses zweiten Jahres soll dann durch Ablegung einer praktischen Lehramtsprüfung der Kandidat die Anstellungsfähigkeit erwerben.

Diese Prüfung soll nicht eine Fortsetzung der wissenschaftlichen Lehramtsprüfung, sondern ausschliesslich dazu bestimmt sein zu ermitteln, ob der Kandidat die Kunst des Unterrichtens sich in ausreichendem Masse erworben und ob er sich diejenigen Kenntnisse angeeignet hat, welche zu dem Universitätsstudium hinzukommen müssen, damit eine erfolgreiche Erteilung des Unterrichtes gesichert wird. *Zu diesem Zwecke (?) hat der Kandidat eine Probelektion zu halten und in einer mündlichen Prüfung zu erweisen, dafs er mit der Lehreinrichtung unserer höheren Schulen überhaupt und speziell mit der Methodik und den Lehrmitteln des von ihm zu vertretenden Unterrichtsgebietes sich genau bekannt gemacht hat.* In jeder Provinz soll eine Prüfungskommission, bestehend aus einem technischen Schulrat als Vorsitzendem und Direktoren und Oberlehrern höherer Schulen der ganzen Provinz als Mitgliedern, ernannt werden, welche jährlich zweimal eine Prüfung abhalten würde.

Es ist ein Glück, dafs diese Vorlage abgelehnt worden ist. Die einfache Folge einer so höchst unpsychologischen Einrichtung wäre gewesen, dafs der unglückliche Lehrer eine Unmasse theoretischen Ballastes lediglich für das Examen hätte lernen müssen; dafs man bei der Vorbereitung nicht die wirkliche Ausbildung des Lehrers im Auge gehabt hätte, sondern die Vorbereitung auf ein möglichst glänzendes Bestehen

im Examen. In der ersten Nummer des „Monatsblattes des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens“ spricht sich Dr. *J. B. Mayer* sehr energisch gegen eine solche Prüfung aus mit den Worten: „Die Preußen gehören nächst den Chinesen schon ohnehin zu den viel und schwer geprüften Menschen; um so mehr soll man die Einführung jeder neuen, mindestens überflüssigen Prüfung meiden.“

Von anderer Seite wird der von mir¹⁾ und anderen bereits früher gemachte Vorschlag zur Errichtung von Seminargymnasien in veränderter Form erneuert. Hofrat Dr. *Perthes* veröffentlicht in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ (XXVII 1) 24 Thesen, in welchen er die Einsetzung einer pädagogischen Prüfung und die Errichtung von pädagogischen Akademien in Vorschlag bringt. In Betreff der Einzelheiten verweise ich auf die erwähnte Zeitschrift selbst.

Mit Recht verwirft Dr. *Perthes* die getrennte einseitige Pflege der Theorie auf der Universität und der Praxis auf der Schule.²⁾ Es ist durchaus zutreffend, wenn er sagt, daß diese Trennung entweder zu nebelhafter Ideologie oder zu ideenloser Routine führe. Die theoretische pädagogische Ausbildung muß mit der praktischen verbunden werden, der Weg der Induktion allein ist wissenschaftlich. Im übrigen würde auch gar nicht einmal eine große Umwälzung durch diese Änderung herbeigeführt werden, denn an den meisten Universitäten findet gar keine theoretische Ausbildung oder doch nur eine sehr mangelhafte statt. *Dörpfeld*³⁾ sagt über diesen Punkt sehr treffend und zeitgemäß: „Die Professoren der Universität haben bekanntlich eine doppelte Aufgabe: die der Neuforschung und die des Lehrens. Wohl hat der deutsche Gelehrtenfleiß auch ohne Anregung und Hilfe der Schulbehörde, d. i. ohne besondere Lehrstühle der Pädagogik, also in Nebenstunden, die pädagogische Wissenschaft fortzubilden gesucht. Davon geben achtungswerte Werke Zeugnis. Ich will an einige erinnern — an *Herbarts* Schriften über die Pädagogik und die pädagogischen Hilfswissenschaften der Psychologie und Ethik; an *Benekes*, *Bauers*, *Palmers*, *Waitz*' Lehrbücher der Pädagogik; an *Cramers*, *v. Raumer*, *Heppes* und *v. Zetzschwits*' Schriften zur Geschichte der Pädagogik. Alle diese Männer waren nicht für Pädagogik angestellt, sondern für andere Wissenschaften: *Herbart*, *Beneke*, *Th. Waitz* für die Philosophie; *Bauer*, *Palmer*, *Heppe* und *v. Zetzschwits* für die Theologie; *v. Raumer* für die Naturkunde,

1) Das höhere Unterrichtswesen in Preußen. Gütersloh 1877. S. 75 ff.

2) In demselben Sinne habe ich mich bereits in der oben zitierten Schrift „Das höhere Unterrichtswesen in Preußen etc., Gütersloh 1877“ ausgesprochen. Neuerdings äußert sich in ähnlicher Weise *Theodor Vogt* im „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1883“.

3) *Dörpfeld*, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule, Barmen 1882. S. 98 ff.

und *Cramer* war Gymnasiallehrer. Nun stelle man sich umgekehrt vor, was für die Neuforschung auf pädagogischem Gebiete zu hoffen gewesen wäre, wenn — etwa mit *Herbarts* Auftreten, also seit dem Anfange dieses Jahrhunderts — alle deutschen Universitäten die nötigen pädagogischen Lehrstühle besessen hätten.“

Es ist in der That erstaunlich, daß unter den 24 Wissenschaften, welche die von der historischen Sektion der Königlichen Akademie in München herausgegebene „Geschichte der Wissenschaften in Deutschland“ enthält, sich zwar die Landwirtschaft, d. h. Pflanzen- und Viehzucht, vorfindet, aber nicht die Wissenschaft der *Menschen-erziehung*, die Pädagogik. Wem fällt nicht hierbei die sarkastische Parallele des Sokrates in der Apologie (Kapitel IV) ein? Diese niedere Ansicht von der Pädagogik drückt natürlich auch das höhere Schulamt nieder. Denn wenn die pädagogische Methodik nichts weiter ist als eine Summe von leicht zu lernenden Handgriffen, dann stehen die Lehrer der höheren Schulen tief unter denen der Volksschule. Erst wenn dem Stande das Bewußtsein aufgegangen sein wird, daß sein Beruf eine Kunst, und zwar die edelste aber auch die schwerste Kunst ist, dann wird die Klage über die soziale Stellung ein Ende haben.

v. Zezschwitz (und mit ihm stimmen alle wissenschaftlichen Pädagogen seit *Herbart* überein) sagt sehr richtig im Eingange seines „Lehrbuches der Pädagogik“: „So gewiß die Erziehung eine in der Natur des Geschlechtes begründete Menschenaufgabe ist, so gewiß muß die Erziehungswissenschaft als ein Gegenstand gemeinmenschlichen Interesses von fundamentaler Bedeutung bezeichnet und demgemäß die Pädagogik als Einzeldisziplin den philosophischen Wissenschaften zugewiesen werden. Soweit man unter den letzteren selbst wieder praktische von den theoretischen unterscheidet, kann, wie insgemein so bei der Pädagogik insbesondere, dadurch nicht für aufgehoben gelten, daß dieselbe, wie abhängig immer als Praxis von Erfahrung und Sitte, nicht in Einzelregeln und Maximen aufgeht, sondern als Wissenschaft sich aus allgemeinen Prinzipien ableitet.“

Die Erziehung ist eine Kunst. Was ist aber Kunst anders als Praxis nach bewußter, systematischer Theorie?

Wie steht es nun damit auf den Universitäten? Das Verzeichnis der Vorlesungen für das Sommersemester 1883 weist folgende That-sachen auf: Auf 7 Universitäten (Gießen, Greifswald, Kiel, Freiburg, Königsberg, Marburg und Rostock) werden weder theoretisch-pädagogische Vorlesungen gehalten, noch praktische Übungen vorgenommen. Auf 11 Universitäten (Leipzig, Würzburg, Bonn, München, Tübingen, Erlangen, Straßburg, Jena, Halle, Breslau und Heidelberg) ist je eine theoretisch-wissenschaftliche Vorlesung angekündigt, in Berlin zwei. Wirklich praktische Übungen (die Übungen der sogenannten Seminare und Proseminare können als praktische Übung nicht angesehen werden)

finden nur auf 4 Universitäten statt, nämlich in Leipzig, Jena, Heidelberg und Göttingen. Das ist eine traurige Erscheinung. *Die pädagogischen Seminare ohne Übungsschulen erfüllen ihren Zweck nicht.* Dr. O. Frick, der Direktor der *Franckeschen* Stiftungen in Halle, mit welchen ein Seminarium præceptorum von bewährtem Rufe verbunden ist, äußert sich in seiner höchst beachtenswerten Schrift „Das Seminarium præceptorum an den *Franckeschen* Stiftungen zu Halle, Halle a. S. 1883“ über diese pädagogischen Seminare wie folgt (S. 37): „Je häufiger die Erfahrung lehrt, wie groß die Kluft ist zwischen Theorie und Praxis, zwischen der Anweisung, auch wenn sie mit Interesse und Verständnis vorgenommen ist, und einer Anwendung derselben in den einzelnen Lehrstunden, eine wie unausgesetzte Aufmerksamkeit und Übung dazu gehört, auch erst in den Elementen der *Unterrichtskunst*, wenn sie wirklich diesen Namen verdienen soll, einigermaßen heimisch zu werden, desto unentbehrlicher sind alle Veranstaltungen praktischer Übung für die Kandidaten. *Seminarien ohne Übungsschulen werden nie zu recht lebensfähigen, geschweige zu fruchtbaren Instituten werden.* Die Volksschullehrer-Seminarien sind ohne Übungsschulen gar nicht denkbar; sie würden absterben, wenn man ihnen die Übungsschule nähme; *wie kann man da glauben, Seminarien für höhere Schulen zu wirklichem Leben zu erwecken, wenn man ihnen keine Übungsschulen gibt?* Das *Zillersche* Seminar in Leipzig und das *Stoysche* in Jena haben eine so hervorragende Bedeutung nur dadurch erlangt, eine so bedeutsame Schule von Lehrern nur dadurch bilden können, *dass beide Dirigenten sich eine Übungsschule schufen* und als Dirigenten zugleich dieser Übungsschulen dieselben in organische Verbindung mit dem Seminar setzten.“

Dr. *Frick* gibt in seiner oben angeführten Schrift ein genaues Bild des „Seminarium præceptorum“ in Halle, woraus ersichtlich wird, dass diese Anstalt am meisten dem Ideal der *Perthesschen* „Pädagogischen Akademie“ entspricht. Die Aufmerksamkeit der preussischen Regierung ist auf dieses Institut gerichtet und hoffentlich wird bei einer zukünftigen Organisation der Lehrerbildung das „Seminarium præceptorum“ nicht unbeachtet bleiben. Der Raum verbietet mir, über die sehr beachtenswerte Schrift hier weiter zu referieren; ich muss auf die Lektüre derselben selbst verweisen.

Dr. *Frick* verlangt ebenfalls zwei Jahre für die praktische Anleitung und am Ende derselben eine praktische Prüfung durch Ansetzung einer Probelektion. Beachtenswert sind folgende Sätze aus dem Schlusswort der Schrift (S. 54 ff.): „Die Frage, Heranbildung der Lehrer an den höheren Schulen, geschaffen durch schreiende Notstände auf diesem Gebiet, existiert; die letzteren sind vorhanden, deutlich für jeden, der nur sehen will. Zwar ist noch jüngst in einer pädagogischen Zeitschrift behauptet worden: die bisherige Praxis, nach welcher jeder Lehrer

genötigt werde sich völlig selbständig und allmählich in langjährigem, eigenem Probieren schliesslich die beste eigene Methode zu suchen, sei die beste — aber solche Äußerung kann Beachtung doch nur verdienen, insofern sie die thatsächlichen Zustände bestätigt. Der junge Lehrer, der noch nicht weiß, wie er unterrichten soll, übernimmt in der Regel den Unterricht gerade derjenigen Schüler, welche noch nicht wissen, wie sie lernen sollen; er experimentiert dann auf den weiteren Stufen fort und fort von neuem, und es ist noch ein Glück, wenn er es in redlichem Streben thut und — unberaten und verlassen wie er ist — nicht von vornherein sich dem Schlendrian ergibt. Man richtet sich nach den Erinnerungen der eigenen Schulzeit, folgt dabei selbst unter ganz veränderten Verhältnissen dem Beispiele dieses oder jenes verehrten Vorbildes unter den eigenen Lehrern oder meidet die Fehler anderer, unter denen man selbst gelitten hat. *So ist, was die höheren Schulen zusammenhält, im besten Falle die Tradition, in Wahrheit der Zufall, der rohe Empirismus, das Experiment.* Die amtlichen Instruktionen, betreffend die Anweisung der Probekandidaten durch die Direktoren, so einsichtsvoll und wohlmeinend sie sind, bleiben Papier und werden es immer bleiben. . . . Was aber darunter leidet jahraus, jahrein, ist das kostbare Gut unserer Nation, die Jugend unserer höheren Gesellschaftsschichten.“

Die Universitäten haben es also nicht geleistet, das ist eine That-
sache, zugestanden von den Regierungen, den Parlamenten, der Presse. Die Seminarien und Proseminarien sind ja für den Zweck der Einübung philologischer Interpretation ganz gut und können dafür auch bestehen bleiben, aber Lehrer, wie wir sie brauchen, bilden sie nicht, da sie nicht mit Übungsschulen verbunden sind. Das können selbst Universitätsprofessoren nicht leisten, daß sie ohne Schüler, mit rein fingierten Schülern die Kandidaten in der Kunst des Unterrichts heranbilden sollen, *zumal sie zum Teil selbst nie praktisch unterrichtet haben.* Gewöhnlich aus günstig situirten Lebenskreisen hervorgegangen, jung in die akademische Karriere eingetreten, verlieren sie den natürlichen Zusammenhang mit der Schule, sehen häufig mit vornehmer Geringschätzung auf die Lehrer herab und haben wenig Herz und noch weniger Verständnis für die Leiden und Freuden des Lehrers. Ja nicht einmal die wissenschaftliche Ausbildung der Philologen auf den Universitäten ist ganz zweckentsprechend. Die Übelstände auf den Universitäten sind auch bereits öffentlich zur Sprache gekommen, so in den Sitzungen des Preussischen Abgeordnetenhauses vom 14. und 15. März 1882 und in der obenerwähnten Sitzung vom 24. Februar 1883.

Ein der liberalen Partei angehöriger Abgeordneter sprach sich damals unter Beifall von allen Seiten über die Universitäten folgendermaßen aus: „Durch das Examen kann man durchaus nicht sicher feststellen, wer für das Lehramt begabt ist und wer nicht. Lieber

sollte man auf zwei andern Gebieten auf eine Besserung hinwirken, und zwar soll man vor allem die jetzt übliche einseitige Ausbildung der Philologen auf den Universitäten wieder beseitigen. Auf den Universitäten werden viel zu eingehende Spezialstudien getrieben, *die wohl für diejenigen, welche akademische Dozenten werden wollen, notwendig, für praktische Gymnasiallehrer aber überflüssig sind*, und es wird anderseits jene vielseitige, harmonische Durchbildung vernachlässigt, welche sich früher die Philologen zum Ziel ihrer Studien zu setzen pflegten. Wir bilden jetzt auf den Universitäten Spezialisten für Latein, Deutsch, Griechisch, Mathematik, neuere Sprachen heraus; diese Leute werden dann Lehrer und sind natürlich bestrebt, ohne Rücksicht auf die übrigen Schulfächer ihr Fach zu dem maßgebenden zu machen; jeder will sein Fach nicht nur als das erste, sondern als das einzige hinstellen. (Sehr richtig!)“

Auf dem internationalen Unterrichtskongress zu Brüssel im Jahre 1880 hat man (Elsafs-Lothr. Ztg. No. 46, 1880) den deutschen Universitäten vielfach vorgeworfen, daß sie der höheren wissenschaftlichen Bildung, in der doch nur wenige bevorzugte Köpfe sich hervorthun könnten, zu viel Zeit und Kraft opfern gegenüber dem praktischen Bedürfnisse der großen Menge der Studierenden. Man befürwortete dabei die Scheidung der Universitäten in rein wissenschaftliche und berufsmäßige Abteilungen.

Der Königlich sächsische Minister v. Gerber äußert sich in seiner Verordnung vom 15. September 1882 u. a. über diesen Punkt dahin, *daß der Hauptfehler der Mangel eines festen Anschlusses an organische Lehranstalten sei, in welchem allein die Vorbedingungen zu einer erfolgreichen praktischen Ausbildung zu finden sein würden*. Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt sei zu verlegen an bestimmte Anstalten, welche zu diesem Behufe entsprechend einzurichten sein würden.“ Auch Dr. Bonitz hat sich in der Zeitschrift für österreichisches Gymnasialwesen vom Jahre 1863 folgendermaßen ausgesprochen: „... also ein pädagogisches Seminar muß eine ihm angehörige Schule derjenigen Kategorie haben, für welche Lehrer zu bilden es zur Aufgabe hat. Der Direktor des Seminars muß zugleich Direktor der Schule sein, denn die geteilte Herrschaft zwischen einem Schuldirektor und einem Seminardirektor ist mit den seltensten Ausnahmen das sicherste Mittel zum Ruine der Schule.“ Der Grund, welcher ihn neuerdings zum Abgehen von dieser Ansicht bestimmt hat, ist wohl auf finanziellem Gebiete zu suchen.

Die Frage scheint mir gar nicht so schwer zu lösen, wenn man sich entschließt, an die gegenwärtigen Verhältnisse anzuknüpfen und praktisch zu Werke zu gehen. Die Errichtung von Seminargymnasien (pädagogischen Akademien) muß als letztes Ziel im Auge behalten werden; so lange aber Vorurteil und finanzielle Bedenken die Verwirk-

lichung desselben verhindern, kann man doch als *Notbehelf* Einrichtungen treffen, welche wenigstens annähernd zu diesem Ziele hinführen. Von solchen Einrichtungen, die nicht meinem Ideale entsprechen, sondern nur eben ein Notbehelf sein sollen bis auf bessere Zeiten, will ich im Folgenden sprechen.

Ich fasse meine Vorschläge in folgende Sätze zusammen:

I. Die fachwissenschaftliche Ausbildung geschieht durch die Universität. Der Unterrichtsminister möge durch zwingende Mafsregeln der Neigung der Gelehrten, sich auf bestimmte Detailforschungen zu beschränken, entgegenreten. Die Vorlesungen haben in erster Linie die Bedürfnisse der Schule zu berücksichtigen.

II. Aufser diesen speziell fachwissenschaftlichen Kenntnissen sind Logik, Psychologie, Ethik, Metaphysik, Religionsphilosophie und Geschichte der Philosophie zu obligatorischen Gegenständen des Studiums zu machen. Die Prüfung in der sogenannten „allgemeinen Bildung“ fällt fort.

III. Die wissenschaftliche Prüfung findet öffentlich statt (wie in Leipzig).

IV. Derjenige Kandidat, welcher nicht wenigstens in *einem* Fache die facultas in den oberen Klassen erhält, ist als durchgefallen zu betrachten und kann zum Probejahr nicht zugelassen werden.

V. Das Probejahr darf nicht durch gleichzeitige Übernahme einer Lehrerstelle illusorisch gemacht werden.

VI. Der Probekandidat übernimmt zunächst 10—12 Stunden Unterricht in Sexta unter Aufsicht des Direktors und spezieller Anleitung eines Übungslehrers.¹⁾ Im Anfang wohnt er dem Unterrichte etwa zwei bis drei Wochen als Zuhörer bei, alsdann erteilt er einzelne Unterrichtsstunden im Beisein und unter Aufsicht des Übungslehrers. Auf diese Stunden bereitet er sich vor, indem er den Gang der Lektion beziehungsweise die Disposition aufzeichnet und dem Übungslehrer zur vorherigen Prüfung und einstweiligen Richtigstellung vorlegt. Abwechselnd mit diesen Lehrproben werden Musterlektionen von den Übungslehrern und andern Lehrern der Anstalt gegeben. Im Anschlusse an diese Lehrproben und Musterlektionen, welchen der Direktor in der Regel beizuwohnen hat, finden Kritiken und Besprechungen statt. Alle Probekandidaten wohnen diesen Lehrproben und Musterlektionen bei. Derjenige Kandidat, welcher die Lehrprobe gehalten hat, hat ein Protokoll über die mündliche Verhandlung zu verfassen, welche der Lehrprobe folgt (s. über diese Einrichtung: *Hampke*, Aus meinem kleinen pädagogischen Seminar. N. Jahrb. für Phil. u. Pädag. 1882. 12. Heft). Die Musterlektionen haben die Kandidaten gleichfalls abwechselnd nachträglich zur Aufnahme in das Protokoll auszuarbeiten (s. z. B. *O. Frick*, Präparation auf eine Musterlektion aus der deutschen

¹⁾ Ich nenne im Folgenden der Kürze wegen denjenigen Lehrer, welchem die spezielle Anleitung eines Probekandidaten übertragen ist, Übungslehrer.

Sagengeschichte in Sexta. Zeitschr. f. Gymn.-Wesen, 1883, April). Bei der Beurteilung der Lehrprobe wird jedesmal auf die Haltung des Lehrers, die Art der Fragestellung, seinen Ton gegenüber den Schülern u. dgl. besonderes Gewicht gelegt. Der Direktor wohnt abwechselnd jede Woche einer Lehrprobe oder einer Lektion des Übungslehrers bei (Musterlektion).

VII. Neben dem regelmässigen Besuch dieses Übungskursus hat der Kandidat unter Anleitung des Direktors auch noch in anderen Stunden zu hospitieren; und zwar findet das Hospitieren wochenweise so statt, daß die betreffenden Klassenstufen und Gegenstände nach und nach in planmässiger Folge von der Vorschule bis Prima aufwärts durchgeführt werden. Massgebend für die Stufenfolge ist die Rücksicht sowohl auf die allgemeine didaktische Ausbildung, wie auf die spezielle Ausbildung in den Disziplinen, in welchen die Kandidaten künftig zu unterrichten haben werden.

VIII. Die Kandidaten haben vor allem auf folgende Punkte zu achten:²⁾

1. Auf die gesamte Lehrweise, d. h. auf die Reihenfolge und Anwendung der monologischen und der dialogischen Lehrform, sowie der einzelnen Lehrthätigkeiten: des Erzählens, Beschreibens, Entwickelns, Erklärens, Beweisens, Einübens, Aufgebens, Diktierens, Korrigierens, auf den Unterschied zwischen Einzelthätigkeit und Chorthätigkeit der Schüler, zwischen unterrichtender, wiederholender und prüfender Arbeit des Lehrers, auf die dem jedesmaligen Aufgeben vorangehende Anweisung zum Memorieren, auf die rechte Fragestellung etc.
2. Auf die Methodik des einzelnen Unterrichtsfaches, die Absolvierung eines bestimmten Pensums in jeder Lehrstunde und das Ineinandergreifen verschiedener Stunden.
3. Auf die Ordnungen im Schulleben: die straffe oder schlaaffe Haltung des Körpers der Schüler, die Kommandowörter, durch welche auch die kleinen Schüler frisch erhalten und zur gemeinsamen Erledigung der Äusserlichkeiten angehalten werden, die Beaufsichtigung der Schüler vor und nach dem Unterricht; endlich darauf, daß jeder Schüler mindestens einmal zu einer Leistung herangezogen wird.
4. Auf die Handhabung der Schulzucht, auf die Anwendung der erlaubten Schulstrafen.
5. Auf den Standpunkt der sittlichen und geistigen Entwicklung der ganzen Klasse wie des einzelnen Schülers.

IX. Ausser dieser Anleitung in der speziellen Methodik im unmittelbaren Anschluß an den Unterricht werden die Kandidaten auch noch

²⁾ Vgl. *Frick*, Das Sem. Præc. pag 38 ff.

von dem Direktor theoretisch ausgebildet. Das geschieht in wissenschaftlichen Vorlesungen (etwa zwei in der Woche). Die Pädagogik ist dabei im engsten Zusammenhange mit einem *bestimmten* philosophischen System zu lehren. Ohne das schwebt sie in Gefahr, dem Synkretismus und Eklektizismus zu verfallen; ohne philosophische Begründung überhaupt, folglich auch ohne besondere philosophische Studien, droht der Pädagogik die Gefahr der Verflachung und Unwissenschaftlichkeit. In Verbindung damit müssen die Hauptpunkte aus der Geschichte vorgetragen werden; denn eine abgesonderte Geschichte der Pädagogik verliert sich sonst leicht in kulturgeschichtliche, eine abgesonderte Methodik in psychologische Betrachtung.

X. Während des ganzen Probejahres haben die Kandidaten ihre Kenntnis des Unterrichts- und Erziehungswesens unter Anleitung des Direktors durch das Studium der pädagogischen Litteratur zu erweitern. Zu diesem Zwecke muß das Gymnasium mit einer ausreichenden pädagogischen Bibliothek versehen sein. Ferner haben sie sich eine genaue Kenntnis der Lehrmittel anzueignen.

XI. Am Schlusse des Probejahres erhält der Probekandidat auf Grund des Gutachtens des Direktors und der beteiligten Übungslehrer ein Zeugnis über seine Befähigung und seine Leistungen (Probezeugnis) und erwirbt hierdurch die Berechtigung als „Schulamtskandidat“ zur kommissarischen Anstellung zugelassen zu werden.

XII. Während dieser kommissarischen Beschäftigung, welche ein Jahr dauert, erteilt der Schulamtskandidat gegen eine Remuneration etwa 16 Unterrichtsstunden. Er ist verpflichtet, während dieser Zeit nicht nur seine Kenntnisse in der Psychologie und Ethik sowie in der allgemeinen Didaktik durch unablässiges Studium zu erweitern, sondern auch planmäßig weiter zu hospitieren und etwaige Lehrproben in Gegenwart des Direktors abzuhalten. Der Direktor setzt in Anlehnung an diese Lehrproben die theoretische Belehrung des Schulamtskandidaten fort.

XIII. Am Ende des kommissarischen Lehrjahres erhält der Schulamtskandidat auf Vorschlag des Direktors ein Zeugnis über seine Befähigung zur definitiven Anstellung.

Diese Einrichtung läßt sich ohne Schwierigkeit und ohne besondere Kosten ins Leben rufen. Ohne eine derartige Ausbildung der Lehrer scheint mir eine Reform des Unterrichts nicht möglich.

Die Anschauung der Gegner einer wissenschaftlichen Pädagogik, welche einen Schulamtskandidaten und einen Studierenden der Philologie identifizieren, charakterisiert *Th. Vogt* in seiner Abhandlung „Die gegenwärtige Staatspädagogik und das pädagogische Universitätsseminar“¹⁾ äufsert treffend: „. . . . Das vorbereitende Studium besteht

¹⁾ „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 15. Jahrgang. Leipzig, 1883.

hiernach in der Philologie und nur darin; für die Vertreter anderer Schulwissenschaften im Sinne des Fachlehrersystems ergibt sich die Anwendung von selbst; besondere pädagogische Studien sind überflüssig. Denn „„Methode““ ist ein durch die Grammatik oder irgend ein anderes logisches Schema geordneter Gang; „„Ziel““ ist ein Quantum von Kenntnissen; „„Lehrplan““ ein Aggregat patentierter Fächer, deren jedes in verwässerter Form das „„Bedeutendste““ bietet, und „„Fortgang““ der Schüler die wachsende Gröfse äußerer Leistungen. Zu behaupten, dafs die Psychologie und nicht die Grammatik über die psychischen Gesetze des kindlichen Geistes Aufschluß gebe, demnach den Gang regulieren müsse; dafs in Ansehung des Zieles ein blofses Wissen eitel und aufgeblasen mache; dafs die Persönlichkeit nicht ein Konglomerat zusammenhangloser Vorstellungsmassen sei, die man willkürlich nebeneinander ausweiten (z. B. durch die ganze lateinische Formenlehre und *gleichzeitig* durch das „Wichtigste“ aus allen drei Naturreichen) oder willkürlich aufeinanderichten dürfe (z. B. das Mythische im Widerspruche mit der Erfahrung und Kulturgeschichte *nach* dem Historischen, spezieller: Homers Ilias nach Caesar de bello Gallico); dafs endlich inbetreff jenes „„Fortgangs““ der Mensch denn doch nicht wie ein Tier nur nach dem Gewichte abzuschätzen sei — dies alles und noch einiges andere dürfte dem exklusiven Vertreter jener Anschauung ebenso falsch als lächerlich erscheinen. Denn nach seiner philologischen Spezialweltanschauung und von jeder Fachwissenschaft aus kann man, aber freilich nur durch fortgesetzte Vernachlässigung der Philosophie, zu Spezialweltanschauungen und nackten Einseitigkeiten gelangen — ich sage, nach seiner einseitigen Weltanschauung ist die Welt ein Garten, wo Völker mit vielerlei Sprachen wachsen und vergehen, ein Garten, in dem Grammatiken und Lexika die höchsten Blüten bilden oder eigentlich die schönsten Früchte, denn ein Volk mag vergehen, wenn nur Lexikon und Grammatik als unvergängliche Frucht seiner Sprache zurückbleiben. Es genügt also, wenn der künftige Lehrer sich auf das Studium der Philologie beschränkt. Was die Philosophie betrifft, so mag es immerhin, um das Dekorum zu retten, gestattet sein, z. B. psychologisch über Methodik im *allgemeinen* zu reden: im *besonderen* und *einzelnen* ist die Grammatik, nicht die Psychologie Regulator der Methodik.“ Und an anderer Stelle: „Sowie aber in Ansehung der Lehrerbildungsanstalten, so erträgt es die menschliche Gesellschaft gegenwärtig auch, dafs jemand an Universitäten anfangen kann Pädagogik zu lehren, ja als Kommissarius aus Pädagogik zu prüfen, wenn beide anfangen darin Studien zu machen. Die Skrupulosität, in Pädagogik ebenso wie in andern menschlichen Angelegenheiten *nur dem Urtheil des Kenners und Fachmanns zu trauen*, würde wohl in den Augen vieler am Platze sein, wenn nicht die praktische Pädagogik nach ihrer Ansicht eine Manipulation und die theoretische

eine Zusammenstellung von Handwerksregeln, genannt Technik, wäre, die mit strenger Wissenschaft und Kunst gar keine Verwandtschaft besitzen. Es genügt also an Universitäten, wenn kein Fachmann da ist, *und das ist in der Regel der Fall*, jemand mit Vorlesungen über Pädagogik zu „„beauftragen““. So geschah es und geschieht es in Österreich und im deutschen Reiche, und der „„Auftragnehmer““ liest nun etwa in zwei oder drei Jahren das pädagogische Kollegium, das füglich „„Winke über Punkte““ betitelt sein könnte.“

So *Theodor Vogt*. Es ist ein kolossaler Defekt, vor dem wir stehen, und kaum begreiflich, dafs es so weit hat kommen können.

c) Die Methode.

„Contra principia negantem non est disputatio.“

Worin der Lehrer ausgebildet werden soll, das ist nun die weitere Frage. Man sagt: er soll Methode lernen! Betrachten wir die Sache einmal etwas näher. „Die geistigen Zustände“, sagt *Stoy*,¹⁾ „welche die Teleologie fordert, lassen sich entweder durch unmittelbare oder durch mittelbare Einwirkung auf den Zögling hervorbringen, also entweder durch *Führung* oder durch *Unterricht*. Die Lehre von der erziehlichen Führung wird am besten mit dem Namen der *Hodegetik* bezeichnet, die Lehre von dem erziehlichen Unterricht heifst *Didaktik*.“ Hiermit ist kurz bezeichnet, was der zukünftige Lehrer zu lernen hat — die Methode. Während es die Aufgabe der *Hodegetik* ist, die beiden Faktoren des Charakters, nämlich das auf die äufseren Objekte sich beziehende objektive, und das auf das eigene Innere sich richtende subjektive Wollen, zu entwickeln, hat die *Didaktik* von der Materie und von der Form des Unterrichtes zu handeln.

Die Zeit, wo man an eine alleinseligmachende Methode glaubte, ist vorüber; eher könnte man die Herrschaft des *Herderschen* Satzes konstatieren: „Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, er muß sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt er nicht.“ *Wittstein* in der pädagogischen Revue von 1847 schildert die jetzigen Zustände treffend: „Es giebt unter den Lehrern der glücklichen Naturen wirklich, welche sich mit glücklichem Takte ein System von Manieren in Behandlung des Lehrstoffes wie der Schüler anzueignen wissen und damit die besten Erfolge erlangen: *aber dergleichen Naturen sind selten*, und viel häufiger trifft man den entgegengesetzten Fall, wo der Lehrer aus methodischer Unkenntnis weder den Stoff zu formen noch die Schüler zu gewinnen vermag und endlich nach vergeblichem Ringen sich zu derjenigen Indolenz herabgedrückt sieht, mit welcher das Lasttier sein Tagewerk vollbringt.“

¹⁾ A. a. O. S. 39.

Das Bedürfnis einer festen Methode tritt gegenwärtig gebieterisch auf. Es entsteht nun die Frage, ob sich das Geschäft des Unterrichts auf gewissen Stufen an besondere äußerliche Vorschriften so binden läßt, daß sich ein sicherer Erfolg durch die Beachtung dieser äußerlichen Vorschriften mit Notwendigkeit einstellt, gleichviel ob der Lehrer davon ein volles Verständnis hat oder nicht. Läßt sich, wie *Pestalozzi* glaubte, vielleicht wirklich der Unterricht, wenigstens auf gewissen Stufen und in gewissen Richtungen, „mechanisieren“? *Von der Beantwortung dieser Frage hängt die Organisation der Lehrerbildungsanstalten ab*; sie muß zunächst beantwortet werden.¹⁾

Die Frage läßt sich noch bestimmter präzisieren: Kann und soll die freie Lehrthätigkeit des Lehrers durch Lehrgänge (Spezialmethoden), Schulbücher und Lehrmittel in bestimmten Bahnen gehalten werden? Oder soll auf der andern Seite mit Beseitigung bindender Lehrbehelfe der lehrenden Persönlichkeit die volle Freiheit eingeräumt werden?

Hierauf ist zu antworten: Der volkswirtschaftliche Standpunkt spricht für möglichst weitgehende Mechanisierung der Methode; aber hiergegen sträubt sich mit Recht der Standpunkt des rein geistigen Kulturinteresses, welcher verlangt, daß jeder Lehrer die geistige Aufgabe seines Jahrhunderts in sich aufgenommen habe und das Geschäft der Erziehung und des Unterrichtes selbst vergeistige.

Giebt es da keine Lösung, keinen Mittelweg? Gewiß. Es lassen sich beide Forderungen, die der „Mechanisierung“ und der freien geistigen Beherrschung des Materiales, gerade beim höheren Lehrstande sehr wohl vereinigen; der „Mechanismus“ läßt sich durch die geistige Durchdringung und Behandlung des Lehrers in einen Organismus umwandeln. Es kommt nur darauf an, die richtigen Grenzen zu finden.

Zuvörderst dürfte nicht bestritten werden, daß der Lehr- und Erziehungserfolg innerhalb einer Gesamtheit von Lehranstalten keineswegs allein von den subjektiven Persönlichkeiten der Lehrer abhängt, sondern daß er mitbedingt wird durch das System objektiver Veranstaltungen, welche in der Form gesetzlicher Normen, anerkannter Lehrmethoden, Lehrbücher und Lehrmittel die Thätigkeit des Lehrers in bestimmte Bahnen lenken. Damit dies nun nicht zu einem toten Mechanismus führe, muß als Korrektiv die Einschränkung hinzugefügt werden: *das System jener bindenden Veranstaltungen darf nie so weit reichen, daß es den Lehrer in der erforderlichen freien Bewegung im Unterricht hemmt*. Daraus ergibt sich, daß die Frage nicht qualitativ, sondern nur quantitativ gestellt und gelöst werden kann. Mit andern Worten, es

¹⁾ Ich verweise hier auf einen Aufsatz von *G. Lindner* „Eine Kardinalfrage der Schulpädagogik“ Langensalza, Hermann Beyer & Söhne 1875, welchem ich mich im Folgenden im wesentlichen anschliesse.

fragt sich, wie weit die objektiven Veranstaltungen reichen können und müssen, welche den Zweck haben, die Lehrerfolge von der subjektiven Verfassung der lehrenden Persönlichkeit unabhängig zu machen. Und ich schliesse mich hierin durchaus den Sätzen *Lindners* an, welcher fordert:

1. Sie sollen so weit als möglich gehen.
2. Sie sollen auf der Unterstufe entschiedener auftreten als auf der Mittel- und Oberstufe, bis sie sich endlich auf der obersten Stufe (Hochschule) in dem Systeme der Lehr- und Lernfreiheit vor der Persönlichkeit des Lehrers gänzlich zurückziehen.

Normative Veranstaltungen (Lehrpläne, Methoden, Lehrarten, Lehrbücher, Lehrmittel u. dgl.), als das Gesamtprodukt der Arbeit vieler Menschenköpfe, haben eine höhere Zuverlässigkeit als das, was der Augenblick in dem Bewusstsein eines Einzelnen hervorbringt. *Der Einzelne wird auch dadurch nicht herabgewürdigt, daß er mit seinem individuellen Bewusstsein in den Mittel- und Höhepunkt des allgemeinen Bewusstseins gestellt wird.* Die absolute Mechanisierung des Unterrichts nach Art der Jesuiten, der Schulbrüder und neuerdings der Amerikaner ist verwerflich; ebenso widersinnig ist aber auch die Verachtung der Methode und des Lehrmittels, welche unsere neuern pädagogischen Genies und die ihnen anhängenden Kreise der Öffentlichkeit predigen. Die an sich berechtigte Reaktion gegen die alleinseligmachende Gewalt der Methode hat sich bis zur Verachtung jedes planmäßigen Lehrganges verstiegen. Das Richtige liegt in der Mitte. *Das objektive Lehrverfahren und die subjektive Persönlichkeit des Lehrers sollen als koordinierte Faktoren nebeneinander stehen.* Jede Verbesserung des Lehrverfahrens kommt der ganzen Kategorie der Lehranstalten zu gute, die Vervollkommnung des einzelnen Lehrers nur einem beschränkten Kreise. Die Überschätzung des Lehrverfahrens führt zur Mechanisierung des Unterrichts, die Überschätzung der lehrenden Persönlichkeit zu gedankenloser Routine. Volkswirtschaftliche und Kulturinteressen fordern die Verbesserung des objektiven Lehrverfahrens und die geistige und sittliche Hebung des Lehrerstandes durch planmäßige Ausbildung. Wünschenswert ist auch, daß den für niedere Unterrichtsstufen qualifizierten Lehrern, welche oft die besseren Pädagogen sind, Gelegenheit zur Weiterausbildung und zur Befähigung für höhere Stellungen gegeben werde.

Es giebt gar keine Entschuldigung mehr dafür, wenn man diese Aufgabe nicht in Angriff nimmt. Die Wissenschaft hat vorgearbeitet, die Praxis drängt mit naturnotwendiger Konsequenz nach demselben Ziele. Es ist geradezu deprimierend, wenn man sieht, wie wenig die positiven Errungenschaften der wissenschaftlichen Pädagogik verwertet werden. Ein neuer Geist muß in unsere Schulen einziehen, wenn unserer Nation die Ehrenstellung in der Wettbewerbung der Völker nicht verloren gehen soll.

Es ist hier nicht der Ort, ausführlicher die Prinzipien zu entwickeln, auf welchen die Schule der Zukunft erbaut werden soll; ich muß mich darauf beschränken, die ersten Prinzipien zu skizzieren, von welchen eine rationelle Pädagogik nach dem heutigen Stande der Wissenschaft auszugehen hat.

Das Postulat der alten Pädagogik und leider auch vielfach noch der neuen lautet: „Du *sollst* und *mußt* lernen, sonst wirst Du gestraft und findest später Dein Fortkommen nicht.“ Erst *Herbart* hat an die Stelle dieses brutalen kategorischen Imperativs ein humanes rationelles Prinzip in der Idee des *Interesses* gesetzt. „Man hat die Erziehung nur dann in seiner Gewalt“, sagt *Herbart*, „wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwinden, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen die Kraft besitzt. . . . Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das letzte ist nicht ohne das erste, darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik.“ Die Kraft aber hierzu besitzt die Seele des Menschen nur dann, wenn *Interesse* für das vorhanden ist, was ihr geboten wird. *Das Interesse ist die notwendige Vorbedingung für das Wollen, denn ohne ein lebhaftes, tief empfundenenes Interesse entwickelt sich kein Wille.* Da nun der Erzieher den Willen des Zöglings in seine Gewalt bekommen will, der Wille aber erst während der Erziehung sich bildet, *so ist der richtige Weg zur Erziehung die Erzeugung des Interesses*, und der einzig pädagogische Unterricht der, welcher Interesse erzeugt. „Das Interesse ist die Leuchte, mit der *Herbart* ein- für allemal in die dunklen labyrinthischen Gänge der Didaktik die Klarheit des Tages gebracht hat; es ist das Zauberwort, das allein dem Unterricht die Macht giebt, die Geister der Jugend zu rufen und den Zwecken des Meisters dienstbar zu machen; es ist der lange Hebelarm der Erziehung, der leicht und freudig vom rechten Lehrer bewegt allein das jugendliche Wollen in die rechte Bewegung und Richtung bringen kann.“¹⁾

Das Interesse hängt mit dem Begriff der Apperzeption zusammen. „Apperzeption ist die Aneignung der neu in das Bewußtsein eintretenden Vorstellungen durch die schon in der Seele vorhandenen ähnlichen und verwandten Vorstellungen und Vorstellungsgebilde (Begriffe, Urteile, Grundsätze), die Assimilierung des schwächeren Neuen durch das stärkere Alte, mit der meist eine leise Umänderung des Neuen nach der Natur des Alten hin und im Laufe der apperzeptionsreichen Seelengeschichte auch eine allmähliche Umgestaltung und Vervollkommnung

¹⁾ Dr. *R. Staude*, Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte der Volksschule. S. I. Pädagogische Studien, herausgegeben von Dr. *W. Rein*. Neue Folge. 2. Heft. 1880.

der älteren Vorstellungsgruppen verbunden ist, die zuweilen auch als eine plötzliche, ja gewaltsame Umgestaltung der alten Begriffe, Urteile, Ansichten und Überzeugungen durch neue Erfahrungen und Erkenntnisse auftritt (die eigentliche gerade, und die umgekehrte Apperzeption). Die Lebendigkeit und Stärke dieses geistigen Vorganges (des Apperzeptionsprozesses) hängt natürlich ganz von der Stärke der apperzipierenden und der zu apperzipierenden Vorstellungsgruppe ab, sie muß aber in jedem Falle eine mehr oder minder starke Rückwirkung auf die apperzipierende Persönlichkeit, auf das aneignende Ich ausüben, und dieser Anteil der Persönlichkeit, dies Dabeisein des Ichs bei der Apperzeption seiner eigenen Vorstellungen ist eben sein Interesse. *Das Interesse bringt in die objektive Vorstellungsbewegung noch die subjektiven Zustände lustbringender und bedürfniserweckender Gefühle, Wertschätzungen und Begehrungen (resp. Befriedigungen), ja es ist selbst eine keimende Begehrung und hiermit die Wurzel alles Wollens. Daher muß der Unterricht, der das Wollen bilden will, und das ist eben der erziehende Unterricht, sich die Erzeugung des Interesses als nächstes höchstes Ziel stellen.*¹⁾ Herbart unterscheidet die Interessen der Erkenntnis (das empirische, das spekulative, das ästhetische) und die der Teilnahme am Menschen (das sympathetische, das soziale, das religiöse).

Wenn das Interesse somit der Ausgangspunkt aller Methodik sein muß, *so folgt zunächst daraus, daß die Individualität des Schülers und seine Lebensstufe vor allem zu berücksichtigen sind.* Aus diesem Grundprinzip des Interesses ergeben sich ferner drei weitere Gesichtspunkte,²⁾ nach denen der Unterricht zu regeln ist: 1. die Auswahl und Anordnung des Stoffes nach Qualität und Quantität, und zwar nach dem Gedanken der kulturhistorischen Stufen, welche im allgemeinen der aufsteigenden Reihe der individuellen Entwicklungs- oder Apperzeptionsstufen des kindlichen Geistes entsprechen; 2. die Verwebung aller Stoffe nach dem Prinzip der Konzentration, wobei die Übertreibung zu vermeiden ist, als ob auf jeder Stufe der ganze Stoff im Exzerpt durchzumachen sei (sogenannte konzentrische Kreise), was mit dem Prinzip des Interesses und der kulturhistorischen Stufen im Widerspruche steht; und 3) die Durcharbeitung des Stoffes nach dem Gange der *formalen* Stufen.³⁾

Der Maßstab für die Bestimmung der Materie des Unterrichts liegt in dem Begriffe der Bildung. Nur was zur theoretischen, ethischen,

¹⁾ S. Dr. R. Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten. Einl. S. VII ff.

²⁾ S. Ziller, Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876. §§ 23, 25, 26, 27.

³⁾ Herbart, Allgemeine Pädagogik, 2. B. 4. Kap., und Umriss pädagogischer Vorlesungen, II. Teil, 3. Kapitel; Ziller, a. a. O. §§ 17, 21, 22, 23, 25, 26.

religiösen Bildung einen Beitrag giebt, darf Gegenstand des Unterrichts werden.¹⁾ Nur das kann Lehrstoff werden, was den Schüler interessiert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Individualität und die Apperzeptionsstufe²⁾ zu berücksichtigen. Diese Entwicklungsstufen des Einzelnen müssen mit den Hauptkulturepochen in Einklang stehen und nach diesen Gesichtspunkten hat die Konzentration des Stoffes „symphonistisch“ zu erfolgen. *Ziller*³⁾ will die Zöglinge im beschleunigten Tempo die Kulturentwicklung der Menschheit durchmachen lassen, indem er eine gewisse Prädisposition der kindlichen Geistesentwicklung für diesen Gang annimmt. Es stimmt dies auch mit dem Prinzip der heutigen Naturwissenschaft, wonach die Ontogenesis eine rapide Wiederholung der Phylogenesis sein soll. Jedenfalls muß eine ganz bestimmte Stufenfolge festgehalten und das Kind durch die unterrichtliche Behandlung einer jeden Stufe zur Apperzeption der nächsten erst befähigt werden.

Am wichtigsten aber ist die Durcharbeitung des Stoffes nach den *formalen* Stufen. Jede methodische Einheit, d. h. jedes kleinere Stoffganze ist nach diesen formalen Stufen durchzuarbeiten. Dieselben beziehen sich nur auf die Form der geistigen Thätigkeit, d. h. auf die Form des Interesses oder der Apperzeptionsenergie. Der Unterricht wird hierdurch zu einem wissenschaftlichen pädagogischen Prozeß.

Diese formalen Stufen bilden die einzelnen unterrichtlichen Akte oder Stadien, welche jeder Lernprozeß durchzumachen hat. *Herbart*⁴⁾ nimmt 4 solcher Stadien an: Klarheitsstufe, Assoziationsstufe, Systemstufe, Methodenstufe. *Ziller* folgt dieser Anordnung, wobei er die Klarheitsstufe in 2 Unteraktionen, Analysis und Synthesis, teilt. Dr. *Rein*⁵⁾ zählt ebenfalls 5 selbständige Denkakte und nennt sie Vorbereitung, Darbietung (z. B. Erzählen, Vorlesen, Vorzeigen, Experimentieren etc.), Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung. *Dörpfeld*⁶⁾ erkennt hierin die 3 logisch-psychologischen Hauptoperationen der Anschauung (Einleitung beziehungsweise Vorbereitung und Anschauung im engeren Sinne), des Denkens (Vergleichens und Zusammenfassens) und der Anwendung. Er faßt den Gang der Operation des Neulernens in folgender Skizze zusammen:

¹⁾ *Stoy*, a. a. O. S. 63.

²⁾ Dr. *Staude*, Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte der Volksschule. Pädagogische Studien von Dr. *W. Rein*. Neue Folge. 2. Heft. Leipzig 1880.

³⁾ *Ziller*, a. a. O. § 21.

⁴⁾ *Herbart*, a. a. O.

⁵⁾ Dr. *Rein*, *A. Pickel*, *E. Scheller*, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Dresden 1882.

⁶⁾ *Dörpfeld*, Der didaktische Materialismus. Gütersloh 1879. S. 119 ff.

I. Anschauen.¹⁾

Objekt: konkrete Dinge, Eigenschaften, Vorgänge aus der körperlichen oder der geistigen Welt.

Thätigkeit: Wahrnehmen oder empirisches Auffassen, perzipieren beziehungsweise apperzipieren — sei es unmittelbar (sinnlich) oder mittelbar (phantasiemäßig), z. B. bei der Erzählung.

Resultat: eine konkrete Vorstellung oder Anschauung.

II. Denken.

Objekt: zwei (oder mehrere) konkrete Dinge oder Vorgänge, die miteinander verglichen werden sollen (im Unterricht: ein neu gelerntes Objekt und ein bereits bekanntes); oder aber zwei Dinge oder Vorgänge, deren (kausale oder andere) Beziehung zu einander erkannt werden soll.

Thätigkeit: vergleichen, das Gemeinsame erfassen, oder aber die kausale etc. Beziehung zwischen zwei Objekten suchen; — beides in einem Ausdruck: abstrahieren, im Besonderen das Allgemeine erkennen.

Resultat: eine abstrakte Vorstellung, Begriff (vielleicht zunächst ein naturwüchsiger, unvollkommener, dann der logische, vollkommene) — sei es in der Form des Begriffswortes oder einer Regel, einer Maxime, eines Spruches etc. — allgemein ausgedrückt: Erkenntnis, Einsicht.

III. Anwenden.

Objekt: neue konkrete Objekte (Beispiele), in welchen das bereits gelernte Allgemeine (Begriff, Regel etc.) wiedererkannt werden soll.

Thätigkeit: insofern ein neues Konkretum betrachtet wird, um darin das Allgemeine zu entdecken, ist die Thätigkeit beinahe dieselbe wie bei II; weil aber von einem bereits bekannten Allgemeinen ausgegangen wird — und dieses Bekannte dem suchenden Blicke den Weg zeigt und vorleuchtet — so sagt man: die Gedankenbewegung geht jetzt vom Allgemeinen zum Besonderen, und insofern ist diese Thätigkeit die Umkehrung der vorigen.

Resultat: Erprobung, Befestigung, Erweiterung und Geläufigmachung der (bei II) gewonnenen abstrakten Vorstellung (Begriff, Regel, Maxime etc.).

Es giebt nun aber zweierlei Lehr- und Lernarbeit: das Neulernen (judiziöse Memorieren) und das Einprägen oder das repetierende Memorieren. Eine konkrete Vorstellung (einer Karte, einer Pflanze) wird noch nicht repetiert im vollen Sinne des Wortes, daß man ihren Namen

¹⁾ Diesem geht natürlich die einleitende Vorbereitung voran, d. h. die Auffrischung bereits vorhandener Vorstellungsreihen durch Fragen.

wiederholen läßt, sondern erst dann, daß man sie noch einmal *anschauungsweise erzeugt*, also dieselbe geistige Aktion noch einmal vollzieht. Im *Wiederholen des Namens* einer Sache liegt nur ein *phantasie-mäßiges Repetieren* der Sache, d. h. es bleibt so viel, als im Namen noch vorgestellt wird, und das kann sehr unvollkommen oder falsch sein. Dasselbe gilt von Begriffen, von denen nur der Begriffsname, d. h. die Definition bleibt. Wie die Sache noch einmal anschauungsweise vorgeführt werden muß, so muß man den Begriff nochmals entstehen lassen.

Der Gang dieser Einprägungsoperation gestaltet sich folgendermaßen:¹⁾

I. Anschauungsoperation — dann sofort Einprägung des dort vorgeführten konkreten Stoffes (erst frageweise, dann lesend, wenn der Stoff sich dazu eignet) bis zur gewünschten Sicherheit und Geläufigkeit. Weil bei den sachunterrichtlichen Fächern (und beim belletristischen Lesebuche) der konkrete Stoff so reich ist, daß die Reflexionsübung (II) nur einen Bruchteil desselben hervorziehen kann — namentlich im Gebiete des Menschenlebens — so hat das Einprägen gerade an dieser Stelle die Hauptarbeit zu thun.

II. Denkopoperation: *vergleichen* — dann Repetition der einzelnen Ergebnisse des Vergleichungsaktes (des Begriffswortes samt der etwa mit vorkommenden Erklärung — bei ethischen Stoffen: der entwickelten ethischen Wahrheit, vielleicht in Form eines Spruches, Liederverses etc.) — wieder bis zur Sicherheit und Geläufigkeit.

III. Anwendungsoperation — dann Schlufsreproduktion, mündlich oder schriftlich, einfach referierend oder in aufsatzmäßiger Bearbeitung. Wo mehrere Pensen zusammengehören, wird die Schlufsreproduktion erst am Ende des Ganzen vorzunehmen sein.

Diese Einprägungsübung muß möglichst bald nach der ersten Vorführung stattfinden, d. h. die Repetition muß dem Neulernen Schritt vor Schritt auf dem Fusse folgen. „*Wenn die Repetition nötig wird, dann kommt sie schon zu spät.*“

Das obige Verfahren gilt auch für die summarische Repetition von größeren Abschnitten.

Diese Einprägungsarbeit fällt hauptsächlich dem Lehrer zu. Die *Überbürdung* ist grösstenteils eine Folge pädagogischen Mißgriffs, die Einprägungslast dem Schüler und dem Hause aufzubürden. Im Knabenalter, besonders in den Kinderjahren darf den Schülern keinerlei häusliche Repetition zugemutet werden, zu welcher nicht in der Schule schon ein tüchtiger Anfang gemacht ist.

¹⁾ DÖRPFELT, S. 139.

Will man die Übungen des Neulernens und der Repetition, die in der Praxis verbunden sind, auch in der Theorie zusammenfassen, so lassen sich die Durcharbeitungsoperationen so bezeichnen: I. Anschauliches Erfassen, II. Denkendes Einprägen und III. Denkendes Reproduzieren.

Ist das „Mechanik“? Wird der Lehrer dadurch entwürdigt, daß er geübt wird, nach diesem logisch-psychologischen Schema¹⁾ zu arbeiten? Es wäre sehr zu wünschen, daß sich die Lehrerwelt künftig mit derselben Gewissenhaftigkeit und demselben Fleiß auf die methodische Durcharbeitung der Unterrichtsstoffe lege, wie sie bisher ihre Kraft auf Erörterung *minutiöser philologischer Probleme ohne Wert für die Schule* verwendet hat. Bei dem vorhandenen Fonds von Gelehrsamkeit, Geisteskraft und sittlichem Ernste, der in unserem Stande herrscht, kann eine rasche Entwicklung und ein bald greifbares Resultat nicht ausbleiben.

III. Schluss.

Das Resultat der Untersuchung läßt sich in folgenden Worten zusammenfassen:

Das Wesen der deutschen höheren Bildung beruht auf einer innigen Verbindung der Studien des klassischen Altertums und des Christentums. Ein Produkt geschichtlicher Entwicklung, nicht rationalistischer Gedankenkonstruktion, hat sie eine Kultur gezeitigt, welche den allgemeinen Bildungszwecken entspricht und auch die höhere Berufsbildung am besten vorbereitet. Die Mängel, welche an unsern jetzigen höheren Schulen notorisch hervortreten, entspringen nicht aus dem Wesen der klassischen Bildung, sondern sind teils verschuldet durch die allgemeinen gesellschaftlichen und sittlichen Übelstände und Mißverhältnisse unserer Zeit, teils durch Fehler in der Organisation der Anstalten, weil erstens die Berufsziele nicht fest genug bestimmt sind, zweitens die Ausbildung des Lehrerstandes an den höheren Schulen mit den Resultaten der Pädagogik als Wissenschaft nicht Schritt gehalten hat und endlich drittens, weil es bis jetzt an einer fest auf ethisch-psychologischer Basis begründeten rationellen Methode fehlt. Diesen Übeln ist ohne finanzielle Opfer bei gutem Willen der Schulbehörden, des Lehrerstandes und des

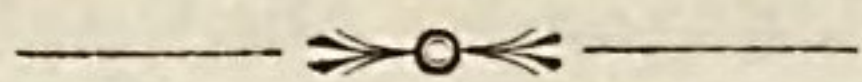
¹⁾ Eine Musterlektion nach diesen sogenannten Formalstufen hat Dr. Frick im Junihefte 1883 der Zeitschrift für Gymnasial-Wesen über das Gedicht von Höltz „Das Feuer im Walde“ veröffentlicht. Ich verweise ausdrücklich auf diese Musterlektion, welche dieses Prinzip veranschaulicht.

Publikums abzuhelpen. Die dringendste Frage ist die der Vorbildung der Lehrer. *Trotz alles Reformierens der Reglements werden so lange keine wesentlichen Fortschritte bemerklich werden, bis nicht ein Lehrerstand herangebildet und herangezogen ist, welcher methodisch geschult und von dem Werte der wissenschaftlichen Pädagogik überzeugt, mit psychologischem Verständnis und Lust und Liebe zur Sache und zu der Jugend seine Arbeit thut.*

Es bedarf der Hilfe und Mitarbeit von allen Seiten — von seiten des Staates, der Kirche, der Familie. Ich kann nicht unterlassen am Schlusse noch einen bestimmten Wunsch auszusprechen, nämlich, *dafs von seiten der deutschen Reichsgesetzgebung eine Neuordnung der sogenannten Berechtigungsfrage in die Hand genommen werden möge.* Eine Uniformierung der höheren Schulen Deutschlands ist absolut nicht wünschenswert; aber ein dringendes Bedürfnis ist es, einheitlich für Deutschland auf dem Wege des Gesetzes festzustellen, welche Rechte mit den an den verschiedenen Schulen erworbenen Zeugnissen verbunden sein sollen. Die Dresdener Vereinbarungen vom Jahre 1872 haben sich überlebt, sie sind von der Entwicklung der politischen und sozialen Verhältnisse im allgemeinen sowie der Schulverhältnisse im besondern überholt. Aus einer Wohlthat, die sie sein sollten, sind sie eine Plage geworden, *und ihre Schuld ist es, wenn die bestgemeinten Reformbestrebungen in Deutschland in unscheinbaren, aber bei der Beschaffenheit der jetzigen Lehrerwelt sehr wesentlichen Punkten scheitern.* Ich hebe nur folgenden Punkt hervor. Die Dresdener Vereinbarungen schreiben im § 1 einen neunjährigen Kursus vor, und das wird so interpretiert, dafs neun Jahre Latein gelehrt werden müssen. Nun aber ist man von seiten hervorragender Pädagogen längst der Ansicht, dafs nach dem obenerwähnten Konzentrationsprinzip der sogenannten Kulturstufen eine solche Gliederung des Unterrichts irrationell ist und beseitigt werden mufs. Die Dresdener Vereinbarungen gestatten nicht einmal, den Beginn des lateinischen Unterrichts nach der Quinta zu verlegen. Was ist das für eine Bewegungsfreiheit? Der § 1 hindert nicht nur die doch von vielen Schulmännern geforderte Bifurkation in der obersten Klasse auf den Gymnasien und dadurch die radikale Beseitigung der monströsen Realgymnasien, sondern er macht es nicht einmal möglich, dafs der mathematische Unterricht einerseits und der klassische anderseits in der Oberklasse fakultativ gemacht werden können; denn es wird in § 5 gefordert: „Schriftliche Klausurarbeiten (beim Abiturientenexamen) sind überall ein deutscher Aufsatz, eine lateinische Arbeit (Aufsatz oder Extemporale oder beides) und die Lösung mathematischer Aufgaben.“ Und doch wäre es eine erhebliche Erleichterung und Förderung der Studien, wenn in den letzten beiden Schuljahren einerseits diejenigen, die für speziell philologische Studien keine Anlage zeigen oder kein Interesse haben, ihre Thätigkeit mehr den mathematisch-naturwissenschaftlichen

Fächern widmen und durch ein Plus in diesen eine Kompensation aufweisen, anderseits diejenigen, welche (wie das ja häufig vorkommt und ein Kreuz für Lehrer und Schüler ist) keine Anlage für Mathematik besitzen, durch erhöhte klassische Leistungen einen Ersatz bieten dürften. Für Schüler, welche keine Begabung für Mathematik haben, ist die dafür aufgewendete Zeit geradezu verloren; die Elementarmathematik, die sie bis zu ihrer Versetzung nach Prima gelernt haben, genügt vollkommen für die Ansprüche der allgemeinen Bildung. Ich frage: wer beschäftigt sich überhaupt später noch mit Mathematik außer denen, die es zu ihrem Berufsstudium unmittelbar gebrauchen?

So könnte in der einfachsten Weise an vielen Punkten geholfen werden, wenn nicht ungünstige gesetzliche Bestimmungen und alte „süße Gewohnheiten“ hemmend dazwischen träten. Hoffen wir, daß in unserer Zeit des Fortschrittes wie auf anderen Gebieten endlich auch einmal in das Gebiet des höheren Schulwesens der frische, schöpferische Geist christlicher Humanität seinen Einzug halte!



Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Herausgegeben von
Friedrich Mann.

- PESTALOZZI's Ausgewählte Werke.** Mit Einleitungen, Anmerkungen und Pestalozzi's Biographie herausgegeben von FRIEDRICH MANN. 3. Auflage. 4 Bände. Preis 11 M 50 Pf., eleg. gebunden 15 M 50 Pf.
- SCHLEIERMACHER's Pädagogische Schriften.** Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von C. PLATZ. 2. Auflage. 1 Band. Preis 5 M, eleg. gebunden 6 M 50 Pf.
- J. J. ROUSSEAU.** Übersetzt, mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. E. v. SALLWÜRK, Großherzogl. Badischem Oberschulrat, mit Rousseau's Biographie von Dr. THEODOR VOGT, Professor an der Wiener Universität. 2. Auflage. 2 Bände. Preis 6 M, eleg. gebunden 8 M.
- HERBART's Pädagogische Schriften.** Mit Herbart's Biographie von Dr. BARTHOLOMÄI. 3. Auflage. 2 Bände. Preis 5 M 50 Pf., eleg. gebunden 7 M 50 Pf.
- AMOS COMENIUS' Pädagogische Schriften.** Übersetzt, mit Anmerkungen und des Comenius Biographie versehen von Dr. THEODOR LION. 2. Auflage. Preis 3 M, eleg. gebunden 4 M.
- AUGUST HERMANN FRANCKE's Pädagogische Schriften** nebst einer Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen, herausgegeben von Professor Dr. G. KRAMER, Direktor der Franckischen Stiftungen. 1 Band. Preis 4 M, eleg. gebunden 5 M.
- MICHEL de MONTAIGNE.** Auswahl pädagogischer Stücke aus Montaigne's Essays, übersetzt von ERNST SCHMID. Preis 50 Pf., eleg. geb. 1 M 10 Pf.
- IMMANUEL KANT, Über Pädagogik.** Mit Kant's Biographie neu herausgegeben von Prof. Dr. THEODOR VOGT. 2. Auflage. Preis 1 M, eleg. gebunden 1 M 75 Pf.
- AUGUST HERMANN NIEMEYER, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.** Mit Ergänzung des geschichtlich-litterarischen Teils und Niemeyers Biographie herausgegeben von Dr. WILHELM REIN. 2. Auflage. 3 Bände. Preis 8 M 50 Pf., eleg. gebunden 11 M 50 Pf.
- J. B. BASEDOW.** Mit Basedow's Biographie herausgegeben von Dr. HUGO GÖRING. Preis 5 M, eleg. gebunden 6 M 50 Pf.
- F. G. DINTER's Ausgewählte Schriften.** Mit Einleitungen, Anmerkungen, sowie einer Charakteristik des Autors herausgegeben von FRIEDRICH SEIDEL. 2 Bände. Preis 6 M 50 Pf., eleg. gebunden 8 M 50 Pf.
- J. G. FICHTE, Reden an die deutsche Nation.** Mit Anmerkungen und Fichte's Biographie herausgegeben von Dr. THEODOR VOGT. Preis 2 M 50 Pf., eleg. gebunden 3 M 50 Pf.
- ISAAK ISELIN, Pädagogische Schriften.** Herausgegeben, mit Einleitungen, Anmerkungen und Iselins Biographie versehen von Dr. HUGO GÖRING. Preis 3 M, eleg. gebunden 4 M.
- J. LOCKE, Gedanken über Erziehung.** Mit Einleitung, Anmerkungen und Locke's Biographie herausgegeben von Dr. E. v. SALLWÜRK, Großherzogl. Badischem Oberschulrat. Preis 2 M 50 Pf., eleg. gebunden 3 M 50 Pf.

In Vorbereitung begriffen sind:

- Jean Paul Friedrich Richter's** *Levana* nebst pädagog. Stücken aus seinen sämtlichen Werken. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Richters Biographie versehen von Dr. KARL LANGE.
- Luther's** Pädagogische Schriften. Gesammelt, mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. JOH. MÜLLER.
- Mager's** Pädagogische Schriften. Herausgegeben, mit Einleitungen, Anmerkungen und Magers Biographie versehen von Schulrat K. EBERHARDT.
- Salzmann's** Pädagogische Schriften. Herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und Salzmann's Biographie versehen von G. KRUSCHE.
- Wolfgang Ratich's** Pädagogische Schriften. Herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und Ratich's Biographie versehen von Dr. JOH. MÜLLER.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Verlag von HERMANN BEYER & SÖHNE in Langensalza.

Allgemeine
PHILOSOPHISCHE ETHIK

von Dr. T. Ziller.

Preis 10 M, eleg. gebunden 12 M.

ÜBER DEN UMGANG.

Ein Beitrag zur Schulpädagogik.

Von Dr. Ernst Barth.

3. Auflage. Preis 1 M 50 Pf.

EINE KARDINALFRAGE DER SCHULPÄDAGOGIK.

Von Dr. G. Lindner.

Preis 50 Pf.

FERIENTAGE.

Pädagogische Erwägungen von Dr. E. von Sallwürk.

Preis 75 Pf.

DIE POESIE IN DER VOLKSSCHULE.

Ausgewählte Dichtungen

für eine bildende Behandlung in der Volksschule bearbeitet

von K Eberhardt,

Schulrat und Bezirksschulinspektor.

Erste Reihe. 2. Auflage. Preis 1 M 60 Pf.

Zweite Reihe. 2. Auflage. Preis 1 M 60 Pf.

Beide Teile in einen Band eleg. gebunden Preis 4 M 40 Pf.

DIE GRUNDLEHREN DER GEOMETRIE

in elementarer Darstellung.

Für die Hand der Schüler in Mittelschulen und den unteren Klassen höherer Lehr-
anstalten bearbeitet

von Dr. Friedr. Bartholomäi.

Preis 1 M 50 Pf.

Friedrich Bartholomäi's

ASTRONOMISCHE GEOGRAPHIE

in Fragen und Aufgaben

für den ersten Unterricht neu bearbeitet

von Fr. Th. Heckenhayn.

2. Auflage. Mit in den Text gedruckten Abbildungen. Preis 60 Pf.

DIE GRUNDLEHREN DER PHYSIK

in elementarer Darstellung.

Von Ludwig Ballauff,

Konrektor an der Realschule zu Varel.

3 Bände. I. Bd. 3 M. II. Bd. 4 M 50 Pf. III. Bd. 2 M 50 Pf.

kompl. 10 M, eleg. gebunden 12 M.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Alexi, Karl

Zur Reform der höheren Schulen in Deutschland

Langensalza 1883

H.lit.p. 5 w

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11615663-1